

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA RODRIGUES DE CAMARGO

**A ESCOLA PÚBLICA COMO DIREITO PARA AS CLASSES
POPULARES:
exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens
em escolas municipais de Uberlândia-MG**

UBERLÂNDIA

2021

CLAUDIA RODRIGUES DE CAMARGO

**A ESCOLA PÚBLICA COMO DIREITO PARA AS CLASSES
POPULARES:
exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens
em escolas municipais de Uberlândia-MG**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olenir Maria Mendes.

UBERLÂNDIA-MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C172c
2021 Camargo, Claudia Rodrigues de, 1972-
A escola pública como direito para as classes populares [recurso eletrônico] : exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG / Claudia Rodrigues de Camargo. - 2021.

Orientadora: Olenir Maria Mendes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6011>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Mendes, Olenir Maria, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 04/2021/278, PPGED				
Data:	Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	[14h:05mm]	Hora de encerramento:	[18h:30mm]
Matrícula do Discente:	11713EDU008				
Nome do Discente:	CLÁUDIA RODRIGUES DE CAMARGO				
Título do Trabalho:	"POTENCIALIDADES E LIMITES DA ESCOLA PÚBLICA PARA AS CLASSES POPULARES: exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens em escolas municipais de Uberlândia-MG."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Avaliação formativa e Pesquisa Participante: construção coletiva de novas práticas"				

Reuniu-se, através do serviço da Plataforma Google Meet, a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoradas: Gercina Santana Novais - UNIUBE-MG; Marineide de Oliveira Gomes - UNISANTOS-SP; Camila Lima Coimbra - UFU; Leonice Matilde Richter - UFU e Olenir Maria Mendes - UFU orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. Olenir Maria Mendes, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provida.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Doutora].

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Olenir Maria Mendes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 18:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 18:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2021, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 26/02/2021, às 19:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marineide de Oliveira Gomes, Usuário Externo**, em 09/03/2021, às 19:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Coordenador(a)**, em 16/03/2021, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2589751** e o código CRC **9FB0614C**.

CLAUDIA RODRIGUES DE CAMARGO

**A ESCOLA PÚBLICA COMO DIREITO PARA AS CLASSES
POPULARES:
exclusão e inclusão nos processos de ensino, avaliação e aprendizagens
em escolas municipais de Uberlândia-MG**

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Olenir Maria Mendes (Orientadora)

Profa. Dra. Camila Lima Coimbra (UFU)

Profa. Dra. Gercina Santana Novais (UNIUBE)

Profa. Dra. Leonice Matilde Richter (UFU)

Profa. Dra. Marineide de Oliveira Gomes (UNISANTOS)

Dedico este trabalho, com muito carinho, às professoras e aos professores da rede pública de ensino, as/os quais, mesmo sem as devidas condições, lutam diariamente para assegurar uma educação de qualidade aos/às estudantes das classes populares.

AGRADECIMENTOS

Foram tantas as pessoas que, direta ou indiretamente, me auxiliaram nesta jornada da pesquisa, cujos nomes não caberiam nas mais de duas centenas de páginas produzidas no presente trabalho. Na impossibilidade de citá-las todas, sintam-se aqui representadas. Primeiramente, devo agradecer à população brasileira pela oportunidade de ingressar num curso de doutorado em uma instituição pública e renomada como a Universidade Federal de Uberlândia, pois, se não fossem os recursos financeiros advindos do setor público, certamente eu não teria chegado até aqui. Por isso, carrego com orgulho a bandeira pela defesa da escola pública, de qualidade e socialmente referenciada para todos e todas.

Agradeço, com todo amor do mundo, meu querido companheiro Antônio de Almeida. Não tenho palavras para descrever a dimensão da importância de sua existência em minha vida. Ser humano que nos mostra que o verdadeiro sentido da vida está na essência e não na aparência ou no acúmulo de coisas. E, nesse sentido, nos dá uma lição de ética, de amor fraterno, de respeito ao próximo, de humildade e cumplicidade desmedidas. Se todos os adjetivos do mundo fossem empregados nessas linhas, ainda assim, não representariam plenamente o homem que tu és. Durante esses últimos quatro anos me deu colo, chamego, artigos, referências bibliográficas, secou minhas lágrimas, sorriu comigo, beijou-me apaixonadamente, e, ainda, sempre acreditou no meu potencial, muito embora eu mesma tenha duvidado, inúmeras vezes, dessa capacidade. Que sorte a minha ter encontrado-o nas encruzilhadas da vida. Te amo muito.

Agradeço aos meus amados filhos Paulo Junior e Matheus, que tiveram paciência para suportar minhas ausências para estudar, acreditando em minha fala que estudar é a melhor forma de uma pessoa pobre resistir às desigualdades sociais.

Agradeço à minha querida mãe Rosalina, mulher resiliente que se orgulha em ter uma filha que conseguiu chegar até aqui. Isso para nossa família é uma importante conquista.

Também não posso deixar de agradecer às minhas irmãs, Simone e Edeli, que sempre me apoiaram com palavras de amor e orações nesta árdua jornada. Certamente minha jornada existencial teria sido incompleta sem a presença de vocês.

Meu agradecimento amoroso à Rosana, minha comadre, amiga e “chefe” de longa data. Uma linda mulher, empoderada, muito humana e que me serve, diariamente, de fonte de inspiração. Gratidão pelas parcerias e por acreditar na minha capacidade de fazer um doutorado.

Agradeço amorosamente as amigas Vera e Raquel e ao amigo Valdir, que me incentivaram com palavras e gestos nesse árduo percurso, me emprestaram os ombros nas horas de choro e me estimularam para que eu conseguisse chegar até aqui. Gratidão eterna pela amizade e força, companheiras e companheiro de todos os momentos. Amo vocês.

Agradeço à minha querida orientadora Profa. Dra. Olenir Maria Mendes, pelas orientações formativas, amorosas e rigorosas, que me permitiram ampliar as possibilidades investigativas para este trabalho. Além disso, me serve de referência como uma educadora que também é engajada na luta pela melhoria da educação pública, especialmente, para os/as estudantes das classes populares. Eterna gratidão por tudo.

Me desmanchando de amor, no sentido freireano, agradeço as Professoras Camila, Gercina, Leonice e Marineide por terem aceitado ler e analisar o meu trabalho. Se tratam de mulheres no sentido mais amplo do significado, as quais, atuando numa perspectiva emancipatória, lutam incansavelmente contra todas as formas de dominação, exclusão e preconceitos. Gratidão, de verdade, por fazerem parte de minha trajetória pessoal e profissional.

Às/aos colegas do Gepae todo meu carinho pela generosidade dispensada há anos. Tenho plena convicção de que o nosso grupo de estudos se diferencia pela forma como mutuamente nos tratamos. Tenho orgulho de caminhar junto de pessoas como vocês, engajadas, solidárias, politizadas e que, também, compreendem que a educação pública precisa ser defendida com “unhas e dentes”, especialmente neste tempo presente marcadamente sombrio.

Agradeço de maneira muito especial a Yara Ribeiro de Moura Silva, bibliotecária documentalista da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, do Campus Santa Mônica, pela extrema presteza, educação e profissionalismo, cujas orientações me auxiliaram expressivamente no decorrer desta pesquisa.

“Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade”.

(Carolina Maria de Jesus - Bitita, 1960)

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo central analisar a escola pública como direito para as classes populares, tendo como referência empírica quatro as escolas municipais da cidade de Uberlândia-MG. Para alcançar o referido objetivo, procuramos compreender os variados obstáculos impostos à educação pública no Brasil, decorrentes da lógica capitalista em tempos de neoliberalismo; os procedimentos didático-pedagógicos, com destaque para os processos avaliativos de docentes do 3º ano do ensino fundamental, identificando o que, como e em quais condições estão ocorrendo os processos de ensino e de aprendizagens; e, as possíveis formas de resistências e de práticas includentes que possam favorecer as aprendizagens, que estejam sintonizadas com uma perspectiva de educação emancipatória. Para essa análise foi de fundamental importância o diálogo bibliográfico estabelecido, especialmente, com Freire (1979, 1996, 2005), Freitas (1995, 2007), Bourdieu (1989), Fernandes (2009, 2011), Esteban (2001). Sobre os procedimentos metodológicos, optamos pelo desenvolvimento da pesquisa qualitativa, por tratar-se de uma abordagem que se interessa pela “articulação com o real concreto” (MINAYO, 2005, p. 19) e pela dialética que envolve as relações sociais sobre o objeto investigado. Referente aos critérios adotados para as observações empíricas, optamos por quatro escolas, que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e estão localizadas em regiões periféricas e pobres da cidade de Uberlândia-MG. Nos referenciando nas premissas da observação participante, quatro docentes tiveram seus trabalhos pedagógicos observados durante um semestre letivo, cujo intento foi investigar os diferentes momentos dos processos de ensino e aprendizagens direcionados aos/às estudantes nessas respectivas salas de aula. No trabalho de coleta dos dados, além do diário de campo e da entrevista semiestruturada, recorremos, ainda, à legislação educacional (leis, decretos e normas) referente à avaliação. Analisamos, também, os quatro Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais pesquisadas. Os resultados evidenciaram que os procedimentos de ensino e avaliativos se alicerçam, substancialmente, na transmissão de conteúdos que, na maioria das vezes, não promovem a conexão entre o vivido e o aprendido, restando aos/às estudantes uma educação baseada na perspectiva bancária (FREIRE, 1996). Este estudo também revelou que, apesar dessa dura realidade e do histórico descompromisso governamental com as questões sociais, a escola pública foi e continua sendo uma importante conquista das classes populares; um espaço onde diferentes realidades se encontram e interagem favorecendo a criação e reprodução de identidades culturais e sociais, individuais e coletivas; um campo de experimentação de relações com potencial para produzir e reproduzir modos de ser e de perceber a vida; um lugar propício para estimular a autoestima de grupos socialmente excluídos e adequado para o entrecruzamento de distintas experiências humanas.

Palavras-chave: Educação Pública; Classes populares; Violências; Resistências; Ensino-aprendizagens-avaliação.

ABSTRACT

This doctoral research had as main objective to analyze the public school as a right for the popular classes, having as an empirical reference the municipal schools of the city of Uberlândia-MG. To achieve this goal, we seek to understand the various obstacles imposed on public education in Brazil, resulting from the capitalist logic in times of neoliberalism; the didactic-pedagogical procedures, with emphasis on the evaluative processes of teachers of the 3rd year of elementary school, identifying what, how and under what conditions the teaching and learning processes are taking place; and, the possible forms of resistance and inclusive practices that can favor learning, which are attuned to an emancipatory education perspective. For this analysis, the bibliographic dialogue established, especially with Freire (1979, 1996, 2005), Freitas (1995, 2007), Bourdieu (1989), Fernandes (2009, 2011), Esteban (2001), was of fundamental importance. Regarding the methodological procedures, we opted for the development of qualitative research, as it is an approach that is interested in “articulation with the concrete reality” (MINAYO, 2005, p. 19) and the dialectic that involves social relations about the object under study. Regarding the criteria adopted for empirical observations, we opted for four schools, which offer the initial years of elementary school and are located in peripheral and poor regions of the city of Uberlândia-MG. Referring to the premises of participant observation, four teachers had their pedagogical work observed during an academic semester, whose intention was to investigate the different moments of the teaching and learning processes directed to students in these respective classrooms. In the work of data collection, in addition to the field diary and the semi-structured interview, we also resort to educational legislation (laws, decrees and standards) referring to the evaluation. We also analyzed the four Political-Pedagogical Projects of the municipal schools surveyed. The results showed that the teaching and evaluation procedures are substantially based on the transmission of contents that, in most cases, do not promote the connection between the lived and the learned, leaving students with an education based on the banking perspective (FREIRE, 1996). This study also revealed that, despite this harsh reality and the historical governmental lack of commitment to social issues, the public school was and continues to be an important achievement of the popular classes; a space where different realities meet and interact, favoring the creation and reproduction of cultural and social identities, individual and collective; a field for experimenting with relationships with the potential to produce and reproduce ways of being and perceiving life; a propitious place to stimulate the self-esteem of socially excluded groups and suitable for the intersection of different human experiences.

Keywords: Public Education; Popular classes; Violence; Resistances; Teaching-learning-assessment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Proporção de pessoas abaixo da linha de pobreza.....	20
Imagem 1- Região onde se localiza a Escola Realidade.....	52
Imagens 2 e 3 - Sala de aula de 3º ano da escola Experiência.....	54
Imagem 4 - Bilhete escrito por uma estudante à pesquisadora.....	114
Imagem 5 - Cálculos matemáticos solicitados pela docente Antônia.....	120
Imagem 6 - Texto contendo letra de música trabalhada pela docente Antônia.....	122
Imagem 7 - Operações matemáticas realizadas pela estudante da escola Esperança.....	130
Imagem 8 - Atividade pedagógica contendo erros de ortografia.....	131
Imagem 9 - Caderno de Ciências de uma estudante sobre a origem dos alimentos.....	135
Imagem 10 - Caderno de Ciências de uma estudante sobre a origem dos alimentos.....	136
Imagem 11 - Caderno de reforço para estudante com dificuldade de leitura e escrita.....	137
Imagem 12 - Conteúdo de Língua Portuguesa - 3º bimestre.....	142
Imagem 13 - Modelo de atividade avaliativa aplicada na sala da docente Antônia.....	149
Imagem 14 - Modelo de atividade avaliativa aplicada na sala da docente Antônia.....	150
Imagem 15 - Simulado do 3º ano da escola Experiência.....	161
Gráfico 2 - Evolução Ideb de 2005 a 2019 – Escola Esperança.....	174
Gráfico 3 - Evolução Ideb de 2005 a 2019 – Escola Utopia.....	175
Gráfico 4 - Evolução Ideb de 2005 a 2019 – Escola Realidade.....	177
Gráfico 5 - Evolução Ideb de 2005 a 2019 – Escola Experiência.....	178
Gráfico 6 - Percentual de matrículas na educação básica, segundo dependência administrativa - Brasil, 2019.....	191
Gráfico 7 - Total de matrículas na educação básica segundo a rede de ensino - Brasil, 2015 a 2019.....	191
Imagens 16 e 17: Trabalhos de pintura nas aulas de Arte da escola Utopia.....	214
Imagens 18 e 19 - Face interna das portas do armário da docente Helena.....	218
Imagem 20 - Cartinha de estudante à docente Helena.....	219

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparação de rendimento nominal mensal domiciliar.....	52
Tabela 2: Resultado do Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa 2018 – Rede Municipal de Uberlândia.....	171
Tabela 3: Ideb Escola Esperança.....	174
Tabela 4: Taxa de aprovação da Escola Esperança de 2005 a 2019.....	175
Tabela 5: Ideb Escola Utopia.....	175
Tabela 6: Taxa de aprovação da Escola Utopia de 2005 a 2019.....	176
Tabela 7: Ideb Escola Realidade.....	177
Tabela 8: Taxa de aprovação da Escola Realidade de 2005 a 2019.....	177
Tabela 9: Ideb Escola Experiência.....	178
Tabela 10: Taxa de aprovação da Escola Experiência de 2005 a 2019.....	179
Tabela 11: Número de matrículas das redes estaduais e municipais na Educação Infantil - Creche e Pré-escola e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais.....	192
Tabela 12: Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil, 1900/2000.....	195

LISTA DE SIGLAS

AFA	Avaliação Formativa Alternativa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Julieta Diniz
CEP/UFU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
Cras	Centro de Referência de Assistência Social
EaD	Educação à Distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ER	Ensino Remoto
Faced	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
Proalfa	Programa de Avaliação de Alfabetização
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica

SIS Síntese dos Indicadores Sociais

STF Supremo Tribunal Federal

UAI Unidade de Atendimento Integrado

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

UFU Universidade Federal de Uberlândia

Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1 As motivações da pesquisadora e o objetivo da investigação.....	29
1.2 Caminhos metodológicos.....	33
1.3 Caracterização das escolas e das docentes investigadas.....	51
 2. VIOLÊNCIA SOCIAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS CLASSES POPULARES: o terreno adverso em que são desenvolvidos os processos educacionais.....	58
2.1 A pobreza como consequência direta das diferentes formas de violência.....	59
2.2 O poder e o exercício da violência: instrumento eficaz de exploração e dominação.....	73
2.3 Violência na escola: as principais vítimas são os/as estudantes pobres.....	83
2.4 Reflexos da violência para o desempenho escolar.....	90
2.5 BNCC: omissões e imposições como expressões da violência simbólica.....	98
 3. ENTRE CONTROLES, CÓPIAS, MEMORIZAÇÕES E EXAMES: os percalços dos procedimentos didático-pedagógicos no cotidiano de sala de aula.....	104
3.1 Conteúdos e metodologias: ritos, controle e reprodução nos processos de ensino e aprendizagens.....	111
3.2 Avaliações praticadas nas escolas observadas: memorizar para avaliar.....	147
3.3 Avaliação externa e suas consequências para os procedimentos didático-pedagógicos.....	167
 4. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PÚBLICA PARA AS CLASSES POPULARES: resistências, lutas e conquistas nos processos de ensino e aprendizagens.....	187
4.1 A ampliação da escola pública como direito conquistado.....	190

4.2 A importância da escola pública para os/as estudantes das classes populares.....	202
4.3 A escola como espaço de acesso ao conhecimento universal, intercâmbio cultural e formação de sociabilidades.....	208
4.4 Nadando contra a corrente: resistências e práticas includentes como anúncio para uma escola crítica e emancipatória.....	225
4.5 Avaliação formativa: aprendizagens significativas em foco.....	232
4.5.1 Percurso histórico da avaliação formativa: concepções, princípios e teorias que a sustentam.....	233
4.5.2 Esforços de superação como indícios de avaliação formativa.....	240
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	254
REFERÊNCIAS.....	265
APÊNDICE A – EXEMPLO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO UTILIZADO NA ESCOLA REALIDADE – DOCENTE ANTÔNIA.....	282
APÊNDICE B – EXEMPLO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO UTILIZADO NA ESCOLA UTOPIA – DOCENTE HELENA.....	287
APÊNDICE C – EXEMPLO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO UTILIZADO NA ESCOLA EXPERIÊNCIA – DOCENTE ROSALINA.....	289
APÊNDICE D – EXEMPLO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO UTILIZADO NA ESCOLA ESPERANÇA – DOCENTE ZENAIDE.....	294
APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRAVADA) COM A DOCENTE HELENA – ESCOLA UTOPIA.....	298
APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRAVADA) COM A DOCENTE ZENAIDE – ESCOLA ESPERANÇA.....	300
APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRAVADA) COM A DOCENTE ANTÔNIA – ESCOLA REALIDADE.....	303
APÊNDICE H – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRAVADA) COM A DOCENTE ROSALINA – ESCOLA EXPERIÊNCIA.....	306

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado desenvolveu-se em meio a um cenário político e econômico fortemente conturbado. Após o golpe efetivado¹ (MIGUEL, 2018) contra a Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, e a posse do então vice-presidente Michel Temer, os rumos da educação brasileira se complicaram drasticamente, em especial, para as classes populares. Não que estivéssemos em situação ideal antes do referido golpe, até porque, sabemos que no Brasil os problemas educacionais são históricos. Entretanto, quem pertence ao chão da escola pública destinada às pessoas mais necessitadas consegue dimensionar com muita nitidez o agravamento da situação.

Em 2017, ano em que se iniciou esta pesquisa, as consequências desse golpe tiveram importantes significados tanto para os setores hegemônicos, quanto para as classes populares. No primeiro caso, foi um passo importante para cumprimento da agenda neoliberal, facilitando a aprovação e implementação de medidas econômicas; de reformas, incluindo a trabalhista; e de terceirizações, ampliando a informalidade e a flexibilização das relações de trabalho. No que diz respeito aos/às trabalhadores/as, estes/as foram profundamente atingidos/as, pois, as novas medidas adotadas, associadas às ambições desmedidas da classe empresarial, retiraram direitos historicamente conquistados. Não que o cenário anterior ao golpe indicasse uma situação ideal. Ocorre que, o dismantelamento ou a subtração desses direitos juntamente com outros retrocessos, além de agravar a situação, colocaram o país numa perigosa situação de ruptura democrática.

¹ Como explica Miguel (2018, documento on-line), “Eu me alinho, assim, à definição operacional sucinta que Bianchi oferece: ‘golpe de estado é uma mudança institucional promovida sob a direção de uma fração do aparelho de Estado que utiliza para tal de medidas e recursos excepcionais que não fazem parte das regras usuais do jogo político’. Seu sujeito pode ser uma ou outra parte do Estado ou então uma coalizão delas; seus meios podem incluir, para voltar às categorias de Maquiavel, a força ou a astúcia, podem ser abertamente ilegais ou então torcer a lei de maneira a descaracterizá-la por completo. Com essa definição em mãos, é possível encontrar mais uma evidência crucial de que passamos por um golpe de 2016: o comportamento do novo governo, após a deposição de Dilma Rousseff. Antes era denunciado e no atual momento está amplamente demonstrado que não se tratou de uma intervenção pontual, destinada a retirar uma governante indesejada por alguns, o que já constituiria uma ilegalidade, mas foi o momento fundador de um amplo realinhamento das forças políticas e de implantação de um projeto político que, submetido às regras até então vigentes, havia sido repetidas vezes derrotado nas urnas. Este é um elemento que me parece extremamente importante. A ruptura de 2016 facultou a implantação de um projeto que não conseguira sucesso seguindo as regras imperantes do jogo político. Portanto, mesmo que se afirme que é duvidosa a ilegalidade do afastamento da presidente (tese da qual discordo), ou seja, que o *impeachment* não foi golpe, fica claro que ao menos o *impeachment* foi usado para desferir um golpe”. MIGUEL, Felipe. **Golpe**. GGN - O jornal de todos os dias. 06 mar. 2018. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/crise/golpe-por-luis-felipe-miguel/> Acesso em: 15 set. 2019.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2020, do ano de 2016 para 2017, a pobreza aumentou em 0,8%, representando 54,8 milhões de pessoas vivendo “com menos de R\$ 406 por mês em 2017²”. Desse quadro de miserabilidade, os grupos compostos por mulheres pretas ou pardas, sem cônjuges e com filhos/as de até 14 anos, foram os mais afetados.

Gráfico 1: Proporção de pessoas abaixo da linha de pobreza.



Fonte: Agência de notícias IBGE, 2020.

Em 2018, muito embora o índice da extrema pobreza, em comparação com o ano de 2017, tenha timidamente decrescido no país, de “26,5%, em 2017, para 25,3% em 2018³” (IBGE, 2019, documento on-line), observou-se o aumento da extrema pobreza atingir o maior nível em sete anos, representando 13,5 milhões de pessoas sobrevivendo com renda per capita inferior a R\$ 145,00. Para se ter uma noção da expressividade desses números, países como

² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>. Acesso em: 08 maio 2020.

³ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acesso em: 08 maio 2020.

Grécia, Portugal e Cuba possuem equivalência populacional. Na composição desse universo de extrema pobreza, conforme IBGE (2019), 73% são pessoas pretas ou pardas.

A partir de 2019, o país passa a ser governado por um presidente com claras evidências antidemocráticas, agravando ainda mais as condições de vida dos/as trabalhadores/as brasileiros/as. Se durante o governo anterior, os/as trabalhadores/as insatisfeitos/as, gritavam nos protestos “Fora Temer”, com a instalação do governo de Jair Bolsonaro, o aprofundamento da crise fez suscitar numa parte expressiva da população a constatação de que a situação havia piorado ainda mais, dada às medidas avassaladoras iniciadas pelo novo governo. Na prática, ficava demonstrado que uma condição muito ruim de condução de uma nação, pode ser enormemente piorada. Nesse balaio das novas e perversas medidas, muitas perdas podem ser elencadas: a reforma previdenciária que ampliou substancialmente o tempo de contribuição para aposentadoria, impedindo que uma parcela considerável de trabalhadores/as consiga esse benefício; os cortes e os ataques à educação pública, especialmente às universidades, tentando desmerecer o bem público e a ciência; o favorecimento de políticas com vistas à privatização de importantes setores estatais; a redução de atendimento dos programas sociais, contribuindo para o aumento da pobreza extrema. Acrescente-se a tudo isso a difusão da cultura do ódio, com discriminação, perseguição e agressão àqueles/as que pensam diferente da ideologia dominante e um acentuado grau de autoritarismo, presente em constantes discursos dirigidos à sociedade brasileira, até mesmo por parte de autoridades, fomentando o desejo de uma nova intervenção militar.

Os problemas não param por aí, outras ações do governo Bolsonaro, como as medidas ambientais anti-protetivas incentivaram incêndios, desmatamento de florestas e evidenciou o desprezo pelos mares, crescentemente contaminados por lixo anorgânicos. Fica evidente que os próprios gestores do Estado, ao invés de proteger a sociedade, negligenciaram os efeitos negativos destas intervenções humanas para a vida das pessoas. Sobre as alterações climáticas, o Relatório do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2019) aponta que as mesmas

[...] irão prejudicar o desenvolvimento humano de múltiplas formas, para lá da perda de colheitas e das catástrofes naturais. Entre 2030 e 2050, estima-se que as alterações climáticas provoquem 250.000 mortes suplementares por ano, devido à subnutrição, à malária, a diarreia e ao stress térmico. Outras centenas de milhões de pessoas poderão estar expostas a temperaturas mortíferas até 2050 e o alcance geográfico dos vetores de doenças — tais como os mosquitos que transmitem a malária ou o dengue — irá, provavelmente, sofrer alterações e expandir-se. O impacto global sobre as pessoas dependerá da respectiva exposição e vulnerabilidade. Ambos os

fatores estão inter-relacionados com a desigualdade, formando um círculo vicioso (PNUD, 2019, p. 17).

Agrava o mencionado quadro o fato de as políticas se desenvolverem à luz da ampla liberação da utilização de agrotóxicos. Uma reportagem do jornal Brasil de Fato⁴ relata que

A quantidade de agrotóxicos liberados pelo governo de Jair Bolsonaro, desde o início de seu governo até o dia 27 de novembro de 2019, já havia superado a quantidade liberada em 14 anos no Brasil, 467 contra 450 liberados no governo Temer. Ainda no meio do ano de 2019, em julho, o presidente já havia liberado mais agrotóxicos do que a União Europeia em oito anos. Foram 239 autorizações no Brasil contra 229 na UE, desde 2011 (BRASIL DE FATO, 2020, documento on-line).

Aqui, uma pergunta poderia ser feita sobre qual a relação existente entre a liberação de centenas de agrotóxicos e as atividades desenvolvidas em salas de aulas. Do ponto de vista teórico e metodológico, a resposta está relacionada ao reconhecimento da interdependência existente entre a macroestrutura e o plano microsocial. Transpondo essa premissa para o caso específico da utilização de agrotóxicos, a relação se estabelece na medida em que milhares de estudantes recebem a merenda escolar diariamente, durante os duzentos dias letivos do ano, alimentação essa que, em certa medida, se torna a principal refeição do dia para muitos/as.

Nesse sentido, as posturas adotadas pelo governo de Jair Bolsonaro ferem frontalmente os princípios estabelecidos pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, implementada durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que estabelece como diretrizes para a alimentação escolar o emprego de uma alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados e seguros e “o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais [...]” (Lei nº 11.947, Art. 2º, incisos I e V). Fica evidente que a liberação generalizada de agrotóxicos é um claro estímulo para que os produtores rurais deixem de cumprir as diretrizes que constam da referida Lei. Além do mais, a Resolução nº 18, de 26 de setembro de 2018, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação – MEC, a pretexto de “garantir ampla publicidade às compras de alimentos realizadas por gestores no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar” (Resolução nº 18, Art. 1º, incisos I a III) estabeleceu regras para pesquisa de preço para a aquisição de gêneros

⁴ Sobre isso ver: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/27/governo-bolsonaro-libera-18-agrotoxicos-e-espera-o-registro-de-outros-32>. Acesso em: 10 maio 2020.

alimentícios, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar, que favoreceram os grandes produtores rurais, exatamente aqueles que conseguem ganhar em competitividade de preços pela alta produtividade que alcançam utilizando grandes quantidades de agrotóxicos na produção agrícola. Como consequência, os agrotóxicos utilizados nessas lavouras tornam-se presentes nas refeições destinadas aos/as estudantes nas escolas. Estudos demonstram quão perigosos são os resíduos de pesticidas encontrados nas refeições da população porque podem favorecer o surgimento de diversas doenças como o câncer, por exemplo. A julgar pela insuficiência de recursos financeiros das pessoas em situação de vulnerabilidade social para aquisição de alimentos orgânicos, pode-se compreender que essas são as mais impactadas ou envenenadas nesse processo.

Embora a aplicação de agrotóxicos aumente a produtividade agrícola, o seu uso intensivo frequentemente gera um conjunto de externalidades negativas, bastante documentadas na literatura especializada. Impactos sobre seres humanos vão desde simples náuseas, dores de cabeça e irritações na pele até problemas crônicos, como diabetes, malformações congênitas e vários tipos de câncer. Impactos ambientais também são vários, incluindo contaminação da água, plantas e solo, diminuição no número de organismos vivos e aumento da resistência de pestes (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2019, p. 07).

Neste pequeno espaço temporal de apenas três anos, 2017 a 2020, foi possível observar uma sequência de medidas⁵, que trouxeram enormes perdas para a população: cortes no programa “Minha Casa, Minha Vida”; contingenciamentos no Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, no Programa Universidade para Todos - Prouni e no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec; o avanço do projeto Escola Sem Partido; a reforma do Ensino Médio retirando do currículo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia; a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, congelando pelo prazo de vinte anos os gastos públicos sociais em diferentes setores (educação, saúde, previdência etc); a redução de vagas em Instituições de Ensino Superior, nos cursos de graduação, conforme portaria normativa nº 20/2016 do Diário Oficial da União⁶; cortes de bolsas de iniciação científica, dentre outras. Ribeiro (2019), analisa os efeitos dessas políticas para o campo educacional afirmando que

⁵ Sobre as mencionadas perdas é possível consultá-las em: Um golpe por dia: 365 direitos perdidos. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/um-golpe-por-dia-365-direitos-perdidos/>. Acesso em: 18 maio 2020.

⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66451-pn-n20-2016-reducao-de-vagas-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 maio 2020.

A cultura do mérito, aliada a uma política que desvaloriza a educação pública é capaz de produzir catástrofes. Hoje, [texto produzido no ano de 2019] em vez de combater a violência estrutural na academia, a orientação de muitos chefes do Executivo brasileiro é uniformizar as desigualdades, cortando políticas públicas universitárias, como bolsa de estudo e cotas raciais e sociais (RIBEIRO, 2019, p. 23).

Nesse cômputo das perdas e dos retrocessos somam-se o cancelamento de milhares de benefícios do Programa Bolsa Família e a intensificação do chamado processo de uberização do trabalho, naturalizado como se fosse uma alternativa para os/as desempregados/as, camuflando as intencionalidades de flexibilização e de adoção do chamado empreendedorismo de si, que, na prática, significa aumento do subemprego e do desamparo legal. Antunes (2018) afirma que,

[...] movida por essa lógica que se expande em escala global, estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um *leitmotiv* do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais (ANTUNES, 2018, p. 37, grifo do autor).

O propósito desse modelo acabou encontrando terreno ainda mais fértil para exploração dos/as trabalhadores/as devido a elevada taxa de desemprego, que inviabiliza, em larga medida, outras alternativas de empregabilidade. Nesse cenário, o/a trabalhador/a como administrador/a de si mesmo/a estabelece uma relação de trabalho na qual se responsabiliza integralmente pelos riscos que corre, ficando à mercê do mercado de trabalho informal. Sobre isso, conforme Freitas (2018),

Ao eliminar direitos sociais, transformando-os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, a qual tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado (FREITAS, 2018, documento on-line).

Não bastassem todos esses problemas, responsáveis por esse cenário catastrófico, no ano de 2020, o Brasil foi afetado por uma pandemia mundial, provocada pela Covid-19⁷, dizimando milhares de vidas em curto espaço de tempo.

O surgimento do novo coronavírus trouxe consigo o aumento substancial da pobreza, pois com a necessária adoção de medidas de isolamento social, fábricas, comércios, restaurantes, escolas, shoppings, dentre outros, tiveram de paralisar suas atividades, algo que agravou ainda mais a economia brasileira, impulsionando o crescimento do desemprego. Segundo Antunes (2020),

A crise econômica e a explosão da pandemia do coronavírus, na inter-relação que há entre elas, têm gerado impactos e consequências profundas para a humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver. Além dos altíssimos índices globais de mortalidade, ampliam-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora. Em parcelas enormes desse contingente, como nos desempregados e informais, a situação torna-se verdadeiramente desesperadora, com o Brasil se destacando como um dos campeões da tragédia (ANTUNES, 2020, p. 06-07).

E o autor acrescenta:

[...] a confluência entre uma *economia destruída*, um *universo societal destruído* e uma *crise política inqualificável* converte o Brasil em um forte candidato ao abismo humano, em um verdadeiro cemitério coletivo. Isso porque vivenciamos uma economia em recessão que caminha para uma terrível e profunda depressão. Não é difícil entender que tal tendência ampliará ainda mais o processo de miserabilidade de amplas parcelas da classe trabalhadora que já vivenciavam formas intensas de exploração do trabalho, de precarização, de subemprego e desemprego. Isso porque esses contingentes encontram-se frequentemente desprovidos de *fato* de direitos sociais do trabalho (idem, p. 19-20, grifos do autor).

Na verdade, a pandemia revelou explicitamente o descuido e desprezo de algumas lideranças que banalizam a vida de trabalhadores/as, de jovens, de idosos/as e de crianças. No momento em que esse texto está sendo produzido, o Brasil contabiliza mais de 369.024⁸ mil mortes em consequência dessa doença e, infelizmente, as evidências apontam para um crescimento do número de vítimas. Apesar de toda essa gravidade, fica difícil esperar que haja um enfrentamento sério do problema, quando o próprio presidente da República, Jair

⁷ Conforme Ministério da Saúde, “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves”. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 11 out. 2020.

⁸ Número de mortes registradas em decorrência da covid-19, no Brasil, até o dia 16 de abril de 2021. Informação disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/04/16/covid-19-coronavirus-mortes-casos-16-de-abril.htm>. Acesso em 16 abr. 2021.

Bolsonaro, se comporta em relação a pandemia de uma forma totalmente irresponsável. Além de desobedecer às instruções da Organização Mundial de Saúde - OMS, estimulando aglomerações, não usando máscara protetiva e desconsiderando os resultados alcançados pela ciência, ainda trata o problema com ironia, de forma grosseira e desrespeitosa em relação às vítimas e seus familiares. Eis algumas das suas falas ao referir-se à pandemia: “Alguns vão morrer? Vão, ué, lamento. É a vida. Você não pode parar uma fábrica de automóveis porque há mortes nas estradas todos os anos” (entrevista à imprensa no dia 27/03/2020)⁹; “O brasileiro tem de ser estudado, não pega nada. O cara pula em esgoto, sai, mergulha e não acontece nada.” (Em 26/03/2020); “Eu não sou coveiro, tá certo?” (Em 20/04/2020, quando lhe foi perguntado sobre o crescimento do número de mortes no Brasil); “Tudo agora é pandemia, tem que acabar com esse negócio, pô. Lamento os mortos, lamento. Todos nós vamos morrer um dia, aqui todo mundo vai morrer. Não adianta fugir disso, fugir da realidade. Tem que deixar de ser um país de maricas” (em 10/11/2020, em cerimônia no Palácio do Planalto). Segundo Leher (2020), a política bolsonarista “é carregada de darwinismo social” e que “na tradição fascista”

a desumanização de grupos sociais é um sólido pressuposto. A desumanização pode compreender os “inimigos internos” (ativistas ambientais, militantes de movimentos sociais, feministas, LGBTQI, esquerda em geral), e grupos sociais que podem ser descartados, idosos, pobres, nordestinos, negros, indígenas, favelados. [...] Trata-se de um governo que subordina a vida (especialmente a dos mais vulneráveis em decorrência da desigualdade social) aos seus interesses antidemocráticos e totalitários. O conflito exige forte unidade das entidades e movimentos que defendem a educação pública, os direitos humanos e a democracia contra a permanência desse governo. Como a história da experiência do fascismo nos mostra, em algum momento o conjunto dos setores democráticos e em favor dos direitos humanos não é capaz de interromper a escalada da morte, pior, sequer de se organizar para impedir a eclosão do ovo da serpente. Existem fortes indícios de que a democracia no Brasil está diante desse dilema, por isso, a frente democrática e em prol dos direitos sociais tem de ganhar organicidade e capacidade de intervenção nos acontecimentos (LEHER, 2020, documento on-line).

Organismos internacionais como a OMS têm orientado sistematicamente para a necessidade de isolamento social como meio mais eficaz de proteção contra o vírus, pois apesar da vacina contra a Covid-19 já ter sido desenvolvida por diversos laboratórios mundiais e aprovada por agências sanitárias reguladoras, aqui no Brasil, até a data de fechamento desta

⁹ Sobre isso ver: 25 ‘pérolas’ de Bolsonaro sobre a pandemia – e contando. Jornal de Brasília, 23/04/2020. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/politica-e-poder/25-perolas-de-bolsonaro-sobre-a-pandemia-e-contando/>. Acesso em: 10 maio 2020.

tese, a vacinação está num processo lento, contando apenas com 12,17%¹⁰ da população vacinada. Aliás, as perspectivas para as classes populares sob esse ponto de vista da vacinação, se apresentam aflitivas, já que, conforme Oxfam Brasil (2020)¹¹,

Os países mais ricos do mundo, que têm apenas 13% da população global, já compraram mais da metade (51%) das doses das vacinas contra a covid-19 em desenvolvimento, e as grandes empresas farmacêuticas que estão na corrida para lançar o produto já fazem as contas de quanto vão lucrar. Enquanto isso, dezenas de países e centenas de milhões de pessoas, especialmente as mais pobres, poderão ficar sem a vacina até pelo menos 2022 (OXFAM BRASIL, 2020, documento on-line).

A comunidade científica mundial, consensualmente, também alerta sobre os possíveis estragos causados pelo novo coronavírus caso os países insistam em manter a normalidade do funcionamento de comércios, bares, escolas, serviços de transportes públicos, feiras, shopping centers etc. A orientação é para se evitar aglomerações, pois não se trata de uma “gripezinha” como disse o excelentíssimo presidente do Brasil. Diante desse cenário, as previsões para países da América Latina se apresentam desoladoras sob todos os pontos de vista: em quantidade de mortes, aumento do desemprego e, conseqüentemente, da fome e da recessão.

Medidas como fechamento de escolas são adotadas por governadores/as e prefeitos/as e, nesse conturbado contexto, o Ensino Remoto - ER começa a ser incorporado como meio para manter uma suposta “normalidade” educacional. As discussões sobre os princípios da Educação à Distância - EaD e sobre a sua aplicação emergencial de forma piorada através do ER, para substituir aulas presenciais, ganham força e o futuro formativo dos/as estudantes, especialmente os/as das classes populares, se torna ainda mais incerto do que antes.

De acordo com a reportagem do Blog Educação Mundial¹², intitulada “Reconstruindo sistemas de educação resilientes: três lições sobre a privatização da educação emergente da pandemia Covid-19”, que se baseou no relatório independente anual publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e foi assinado por entidades do Consórcio Global sobre Privatização da Educação e Direitos Humanos (2020),

¹⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/04/16/vacinacao-covid-19-coronavirus-16-de-abril.htm>. Acesso em: 16 abr. 2021.

¹¹ Sobre isso ver: <https://www.oxfam.org.br/noticias/paises-ricos-ja-compraram-mais-da-metade-do-suprimento-futuro-da-vacina-contr-covid-19/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

¹² Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2020/10/08/3-licoes-da-privatizacao-na-educacao-e-uma-solucao-para-o-contexto-da-pandemia/>. Acesso em: 20 out. 2020.

O ensino à distância, em particular através de soluções de “alta tecnologia” promovidas por empresas privadas, pode, portanto, ser muito problemático para a concretização do direito à educação. Além disso, contar com corporações multinacionais para fornecer soluções educacionais está contribuindo para o surgimento de novas formas de privatização e comercialização na educação, que levantam muitas outras preocupações, por exemplo, sobre o controle democrático da educação (BLOG DA EDUCAÇÃO MUNDIAL, 2020, documento on-line, grifo do autor).

Segundo Lamosa (2020), a EaD em tempos de pandemia, materializa um direcionamento que

[...] segue um projeto que está colocado pelo menos desde os anos 1990, quando a modalidade cresceu enormemente e, embora tenha sido freada pelas lutas nas universidades públicas, encontrou nas universidades privadas um enorme terreno para sua expansão numa proposta de ensino minimalista, aligeirado, barato e destinado aos setores mais pauperizados da classe trabalhadora (LAMOSA, 2020, p. 19).

Com os cortes de recursos para as políticas sociais comportando medidas destrutivas para as classes trabalhadoras e com o agravamento da crise econômica, observamos que os setores populares são os mais afetados nesse contexto de capitalismo pandêmico (ANTUNES, 2020, p. 24) e, por decorrência, os/as trabalhadores/as da educação e os/as estudantes das escolas públicas, que receberam atenção especial nesta pesquisa, são diretamente atingidos por essa grave crise. Conforme Antunes (2020), a contradição evidenciada, nesses tempos pandêmicos, também incorpora os/as estudantes pobres que dependem das escolas, inclusive, para se alimentarem. Na análise deste pesquisador,

Se não vão às escolas públicas por causa da pandemia (o que é *justo e necessário* para restringir a expansão do coronavírus), não têm como se alimentar. Se vão às escolas, correm o risco de se contaminar e transmitir a doença a seus familiares. A classe trabalhadora, então, se encontra sob intenso fogo cruzado. Entre a situação famélica e a contaminação virótica, ambas empurrando para a mortalidade e letalidade. Tal vilipêndio se acentua ininterruptamente pela autocracia de Bolsonaro e pela pragmática neoliberal primitiva e antissocial de Guedes (ANTUNES, 2020, p. 19, grifos do autor).

Além de todos esses graves problemas surgidos com a pandemia, o novo coronavírus têm revelado, também, o desprezo de autoridades brasileiras pelas vidas das pessoas, sobretudo, aquelas pertencentes às classes populares. Mais do que isso, escancarou-se as ardilezas de governos autoritários, que se utilizam desse momento histórico desolador para implantar a cultura do individualismo competitivo, procurando desacreditar valores associados às práticas

coletivas e solidárias para minar as resistências. Infelizmente, foi nesse contexto de perdas de direitos, de retrocessos e de crescimento da pobreza e miserabilidade no Brasil que esta pesquisa foi desenvolvida.

1.1 As motivações da pesquisadora e o objetivo da investigação

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa, voltada para o 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas periféricas e pobres da cidade de Uberlândia, emergiu em pesquisa anterior, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, tendo como motivação nossa experiência profissional em escolas de periferia, e, também, a atuação em grupos de estudos relacionados ao tema, tanto no local de trabalho, quanto no Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional - Gepae, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Em função disso, nosso olhar estava inicialmente voltado para os procedimentos didático-pedagógicos, com destaque para os avaliativos, de docentes do 3º ano do Ensino Fundamental que pudessem demonstrar ou sinalizar para perspectivas de educação emancipatória (FREIRE, 2005) nos processos de ensino e de aprendizagens desenvolvidos em escolas de periferia. Tínhamos como pistas investigativas algumas experiências de trabalho pedagógico diversificadas e inovadoras, de docentes da Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberlândia-MG, socializadas em ocasiões de formação continuada ou em reuniões pedagógicas. Acreditávamos que seria relevante expor, por meio desta pesquisa, aquilo que as escolas públicas, destinadas às pessoas mais pobres, estavam desenvolvendo no direcionamento das e para as efetivas aprendizagens dos/as estudantes, ainda que pudessem ser interpretadas como táticas pontuais ou indícios de avaliação formativa.

Para essa compreensão anteriormente referida, considerávamos que, apesar de todos os obstáculos e das dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas e, conseqüentemente, avaliativas com uma outra feição (VILLAS BOAS, 2008), existiam tentativas de rupturas face às dificuldades que insistem em nos desmotivar nas escolas, se tornando até mesmo um alento em termos de possibilidades de enfrentamento e de superação daquilo que, do ponto de vista oficial, seria o “destino” previamente traçado para os/as estudantes das classes populares.

Sem deixar de lado essas preocupações das quais partimos inicialmente, cabe registrar que, o andamento da pesquisa; as discussões, debates e leituras bibliográficas; as importantes contribuições da banca no exame de qualificação; e, sobretudo, o contato mais amplo com a rica e densa pluralidade das concepções e práticas existentes nas escolas, nos levaram a um redimensionamento do foco central do trabalho e da sua abrangência.

No que diz respeito ao debate teórico sobre o tema, extraímos de Paulo Freire os ensinamentos de que “não há anúncio sem denúncia, assim como denúncia gera anúncio” (FREIRE, 1979, p. 59). Essa referência nos levou a compreender que para discutirmos o anúncio sobre as práticas avaliativas formativas que indicassem resistências no ambiente escolar na perspectiva de uma educação emancipadora, caberia, também, denunciarmos os obstáculos que têm impedido essa concretização. Obviamente, não se trata de lidar com a denúncia de forma pessimista ou desalentadora, como se fosse um obstáculo intransponível. Pelo contrário, para nos reportarmos novamente à Paulo Freire, trata-se, isto sim, de uma denúncia pautada na esperança, porque “lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante” (FREIRE, 1979, p. 59).

Partindo dessa premissa, em relação à denúncia, constatamos que o processo de desmantelamento da educação pública, agravado no país, sobretudo nos últimos anos, tem desfavorecido processos formativos numa perspectiva de concepção problematizadora de ensino e de aprendizagens, pois está associado a um contexto bem mais amplo, que envolve a dinâmica do capitalismo mundial no seu crescente processo de acumulação de riquezas, sobretudo, numa conjuntura em que prevalecem as teorias e práticas neoliberais (FREITAS, 1995), e, por decorrência, as condições impostas pelos países centrais para os países pobres ou em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, que se refletem diretamente nas unidades escolares por meio das políticas educacionais adotadas.

O resultado dessas condições adversas e instáveis no campo político, social e econômico deterioraram ainda mais o cotidiano escolar (FREITAS, 2018), situação essa que pode ser observada de diversas formas: pelas condições socioeconômicas dos/as estudantes que frequentam as escolas, principalmente aquelas localizadas nas regiões mais pobres e periféricas das cidades, como é o caso das que mereceram atenção especial nesta pesquisa; pelas precárias condições de infraestrutura disponível nas unidades escolares, algo que compromete um bom desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem; pela precarização do trabalho docente, incluindo a sobrecarga de trabalho exercida por esses/essas profissionais, forçados/as a jornadas duplas ou triplas para assegurar a sobrevivência, ausência de reajustes salariais, no caso dos/as professores/as efetivos/as e contratação de profissionais de forma precária, sem os devidos concursos públicos; reforma previdenciária, retirando direitos duramente conquistados; falta de amparo do Estado aos/às estudantes mais necessitados/as¹³. No somatório, esses

¹³Sobre as condições adversas do cotidiano escolar consultar: Mendes, Olenir M. et al. Pesquisa Coletiva, Avaliação Externa e Qualidade da Escola Pública, 2018.

retrocessos, perdas de direitos e condições adversas de trabalho criam um clima de instabilidade e insegurança no exercício profissional que tem como consequência um crescente processo de adoecimento dos/as docentes (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009).

No que tange ao anúncio, outro motivo que levou ao redimensionamento do que se pretende com este trabalho, está associado a uma percepção, que também só foi possível com o andamento da pesquisa: a de que a importância da escola pública para as classes populares, passa pela avaliação formativa, evidentemente, porém, vai além. Está associada às variadas formas de resistências e lutas, travadas ao longo do tempo, especialmente, a defesa da democratização do saber, da escola pública de qualidade socialmente referenciada e a garantia das aprendizagens significativas, que dão a nítida dimensão de que o aumento na quantidade de unidades escolares e no número de vagas ofertadas na escola pública, assim como, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e as ofertas da educação infantil e escola em tempo integral devem ser entendidos como direitos conquistados. Nessa mesma linha de reflexão, as práticas includentes, adotadas no chão da escola pública, sejam por iniciativas da comunidade escolar (incluindo direções, docentes, discentes e demais servidores/as), de gestores do campo progressista, ou, das próprias famílias, são resistências que se apresentam como anúncios para construção de uma educação pública, gratuita, popular, ética e de qualidade socialmente referenciada para as classes populares (NOVAIS e NUNES, 2019).

Em função dessas constatações, a pesquisa ganhou um contorno mais amplo, indo além daquilo que procurávamos compreender inicialmente, qual seja, as limitações que estão postas para as unidades escolares, dificultando, ou, até mesmo impedindo uma aprendizagem crítica e emancipatória e, por decorrência, tornando inviável a avaliação formativa. Para isso, a percepção sobre as interferências do plano macrosocial no fazer docente e discente foi necessária e importante. Guiada por essa premissa, no desenrolar da pesquisa, quando o nosso olhar de pesquisadora se deslocou para o cotidiano escolar, foi possível constatar que a baixa incidência de procedimentos didático-metodológicos includentes e da prática de avaliação formativa não pode ser atribuída a uma suposta incompetência das escolas ou dos/as profissionais da educação, posto que, muitas das amarras extrapolam os limites das unidades escolares, afetando, sobremaneira, o trabalho pedagógico desenvolvido nas salas de aula.

Essas constatações nos “provocaram” a pensar de uma forma mais plural sobre como estão sendo organizados os procedimentos didático-pedagógicos, com destaque para os avaliativos das aprendizagens dos/as estudantes, especialmente os dos 3º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Uberlândia, foco deste trabalho, inseridos/as em regiões onde a pobreza e a exclusão são fortemente perceptíveis.

O percurso profissional desta pesquisadora sempre foi marcado pelo trabalho em escolas cujo perfil socioeconômico dos/as estudantes os/as configuram como pessoas de baixa renda. As atividades exercidas durante muitos anos, seja como docente ou vice-diretora, sempre nos mostrou de perto como a arquitetura da exclusão e das violências, incluindo as silenciosas, funciona nos espaços escolares. Estamos falando de estudantes que, diariamente, adentram o ambiente escolar com expectativas de resolução de problemas que ultrapassam os muros da escola; crianças que veem nas/os docentes um refúgio contra as mazelas sejam elas relacionadas a fome, a negligência familiar ou aos dissabores da infância subtraída. Enquanto profissionais desse meio, nosso cotidiano exigiu/exige expressiva resiliência para lidarmos com questões sociais que envolvem histórias de estudantes que fazem a refeição principal dentro da escola e que, portanto, necessitam de merenda de qualidade nutricional suficiente para suportarem os reveses da alimentação insuficiente/inadequada fora da escola, pois a fome ainda é um elemento influenciador dos baixos resultados educacionais. Inúmeros/as são os/as estudantes cujos pais se encontram cumprindo pena por envolvimento com o tráfico de drogas ou outros delitos, sem contar aqueles/as que tiveram sua dignidade devastada pelo estupro, pelo assédio e pela violência física praticada por pessoas próximas. Um desalento! E é justamente nesse universo, com um currículo erudito, que o Estado incumbe às escolas a responsabilidade de alfabetizar as/os estudantes.

Muito embora os discursos de representantes dos setores dominantes omitam determinadas informações, a rotina da escola contradiz os slogans das propagandas enganosas que fingem assegurar à todas/os o direito à saúde, educação e moradia. A barbárie é praticada à luz do dia e, muitas vezes, não conseguimos enxergá-la. Somos muitas e muitos, mas nos sentimos impossibilitadas/os de realizar a mudança necessária, até porque, não raro, o discurso dominante é incorporado aos nossos próprios discursos, muitas vezes, sem que percebamos.

Diante de um contexto tão adverso e conturbado, fortemente marcado pelas necropolíticas (MBEMBE, 2016), alguns questionamentos se impuseram no desenvolvimento desta pesquisa: o que, como e em quais condições os/as estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, das classes populares, estão aprendendo? Que procedimentos ou táticas (CERTEAU, 1998) têm sido adotadas para ensinar e avaliar formativamente considerando-se as amarras políticas, econômicas e sociais? As avaliações praticadas nas escolas estão contribuindo para os processos das aprendizagens? É possível localizarmos demonstrações de resistências ou intervenções pedagógicas, sintonizadas com as premissas da educação emancipatória e da avaliação formativa?

Tendo em vista esse tipo de preocupação, tomando como referência empírica quatro escolas da rede municipal, localizadas em regiões periféricas da cidade de Uberlândia-MG, este trabalho teve como objetivo central analisar a escola pública como direito para as classes populares, tendo como referência empírica as escolas municipais da cidade de Uberlândia-MG. Para alcançar o referido objetivo, procuramos compreender os variados obstáculos impostos à educação pública no Brasil, decorrentes da lógica capitalista em tempos de neoliberalismo; os procedimentos didático-pedagógicos, com destaque para os processos avaliativos de docentes do 3º ano do ensino fundamental, identificando o que, como e em quais condições estão ocorrendo os processos de ensino e de aprendizagens; e, as possíveis formas de resistências e de práticas includentes que possam favorecer as aprendizagens, que estejam sintonizadas com uma perspectiva de educação emancipatória. Como desdobramento, surgiram, também, os seguintes objetivos específicos:

- Investigar as violências simbólicas, sociais e de humilhações, analisando como isso se reflete no ambiente escolar;
- Analisar o modo como as escolas pesquisadas ensinam e avaliam os/as estudantes das classes populares, no contexto da lógica da escola capitalista;
- Observar as práticas didático-pedagógicas, com destaque para as avaliativas (internas e externas), intentando identificar as concepções de ensino e de avaliação presentes no trabalho pedagógico das docentes pesquisadas;
- Identificar e refletir sobre as possíveis formas de resistências e de práticas includentes como possibilidades de anúncio numa perspectiva emancipatória;
- Analisar a importância das atividades desenvolvidas na escola pública para além da sala de aula;
- Discutir o papel da avaliação formativa como possibilidade de prática social.

1.2 Caminhos metodológicos

Ao delimitarmos o campo de estudo destinado a esta tese de doutorado, optamos por lidar exclusivamente com escolas municipais levando em consideração a complexidade da pesquisa e o tempo disponível para executá-la. Para a etapa destinada às observações empíricas, atuamos junto a quatro escolas de periferia do município de Uberlândia - MG, sendo uma de cada setor desta cidade - norte, sul, leste e oeste - procurando desenvolver uma pesquisa densa e atenta, ao longo de todo um semestre letivo. A metodologia de trabalho escolhida fundamenta-se no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, o que requer análises mais aprofundadas sobre

o objeto investigado. Trata-se de uma abordagem que se interessa pela compreensão, pela “articulação com o real concreto” (MINAYO, 2005, p. 19) e pela dialética que envolve as relações sociais, o que não nos permitiria estudar qualitativamente um número elevado de escolas e de docentes. Sobre os critérios adotados para as observações empíricas em sala de aula, escolhemos quatro escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental e estão localizadas em quatro diferentes regiões periféricas e pobres de Uberlândia-MG. Para essa opção, além de levarmos em conta a própria experiência profissional desta pesquisadora, que tem atuado por mais de dezessete anos como docente e gestora nesse ambiente escolar, também consideramos essa diversificação espacial (regiões norte, sul, leste e oeste desta cidade), como importante procedimento metodológico para compreensão da realidade inquirida e, ao mesmo tempo, para analisar as similitudes e dissimilaridades nos processos educacionais existentes dentro de um mesmo universo marcado, consideravelmente, por diferentes práticas de exclusão social. Ademais, a pesquisa se desenvolveu em escolas cujas diretoras autorizaram a realização do trabalho, algo que consideramos importante para o bom andamento das atividades propostas. No tocante às quatro docentes que fizeram parte da pesquisa (sendo uma de cada escola localizada nas regiões acima mencionadas), a escolha ocorreu por meio de um diálogo estabelecido com as diretoras, às quais, após conversar com as docentes, informaram à esta pesquisadora sobre a concordância delas em colaborar com este trabalho.

A opção pela observação em turmas de 3º ano ocorreu porque neste ano de ensino se encerra o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA. Na Rede Municipal de Uberlândia, o processo de alfabetização se inicia no 1º ano do ensino fundamental, sendo o 2º ano a fase intermediária desse processo. Nesse período não há retenção de estudantes por resultados insatisfatórios ou por aprendizagens deficitárias, algo que começa a ocorrer somente a partir do 3º ano, com aplicação de avaliações com caráter de promoção ou de reprovação para o ano subsequente. Logo, com frequência, escutamos de companheiras de trabalho, que atuam no 3º ano do ensino fundamental, que muitos/as estudantes advindos do 2º ano não apresentam os pré-requisitos desejáveis para o 3º ano, que não estão alfabetizados/as¹⁴ e que possuem expressivas lacunas formativas.

Muitos/as são considerados/as apenas “copistas”, pois não decodificaram o processo da escrita e da leitura como estabelecido pelo BIA. Outro desafio está no fato de que os/as

¹⁴ De acordo com o IBGE, pessoa alfabetizada é aquela “capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”. Disponível em: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD319&t=pessoas-5-anos-mais-idade-alfabetizacao>. Acesso em: 18 out. 2020.

estudantes do 3º ano são submetidos à avaliação somativa desde o 1º bimestre letivo, sem possibilidades de retomadas significativas de conteúdos dos anos anteriores, pois o planejamento de ensino se apresenta conteudista em demasia. Além disso, nem sempre o ponto de partida para o planejamento das atividades didático-pedagógicas contempla a própria realidade dos/as estudantes, desconsiderando-se, dessa forma, os saberes e as diferentes temporalidades para as aprendizagens. Esse conjunto de elementos aqui citados tornam este mencionado ano de ensino muito desgastante, que demanda dos/as docentes comprometidos/as com a educação uma organização pedagógica diferenciada para administrar os percalços encontrados no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no que diz respeito às opções teóricas e metodológicas aqui adotadas, a pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994), utilizada sobretudo nas análises sobre o cotidiano de sala de aula, nos permitiu enxergar nas entrelinhas, as subjetividades contidas nas distintas dimensões do fazer humano. Para a mencionada pesquisadora,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Isso significa que para compreender o objeto investigado o/a pesquisador/a necessita compreender as tramas, as histórias das pessoas, os condicionamentos históricos, econômicos, políticos e sociais que corroboram determinadas práticas docentes. Carece de analisar o porquê de determinados eventos serem como são e, para isso, se torna fundamental que o/a pesquisador/a estabeleça relações dialógicas com os/as investigados/as e penetre no universo cultural dos/as mesmos/as no sentido de buscar respostas mais abrangentes para o problema da pesquisa, até porque, como bem afirma Freitas (1994),

A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico, nos ajuda a lutar contra eles, desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo” (FREITAS, 1994, p. 95).

Em função disso, a opção aqui foi a de evitar a rigidez de determinadas posturas estruturalistas por considerarmos que as subjetividades influenciam fortemente as relações estabelecidas socialmente. Bodgan e Biklen (1994) afirmam que

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

Chauí (1981) alerta para o perigo da ciência incorporar o discurso da ideologia dominante na produção do conhecimento e na “manutenção da dicotomia sujeito-objeto” (idem, 1981, p. 33) algo que interfere substancialmente no desvendamento da realidade pesquisada porque nega a historicidade dos fatos e não admite a existência das contradições. Segundo essa pesquisadora

A ideologia é um discurso que se desenvolve sob o modo da afirmação, da determinação, da generalização e da redução das diferenças, da exterioridade face ao objeto (exterioridade que sempre é o ponto de vista do poder, pois o lugar separado, o olhar de sobrevôo do observador impessoal, é a figura do saber como ato de dominação), trazendo a garantia da existência de uma ordem, atual ou virtual. Esse discurso tende sempre para o anonimato ou para a neutralidade, a fim de testemunhar uma verdade que estaria inscrita nas próprias coisas. Discurso anônimo, sem autor e sem produtor, não precisa de suportes humanos através dos quais o real se cria e se recria, pois o mundo está dotado de uma racionalidade que já nem é mais sua, mas a da sua representação. Não há mais necessidade de alguém que o pense: ele está posto aí diante de nós, como racional em si por si (CHAUI, 1981, p. 33).

Considerando-se a multidimensionalidade dos fatores que envolvem o objeto estudado, sobretudo na parte que a análise está alicerçada no chão da escola, a investigação empírica se mostrou bastante apropriada, especialmente por nos possibilitar contato direto com a fonte estudada, a fim de obtermos elementos tanto objetivos como subjetivos.

Serres (1997) também colabora na defesa de uma metodologia de investigação baseada no estabelecimento do diálogo entre a ciência e as culturas populares para a produção de um novo saber. O referido autor alerta para o risco do reprodutivismo do conhecimento quando pesquisadoras/es, presos/as ao conforto das bibliotecas não se arriscam a adentrar nas contradições e ambiguidades do cotidiano, até porque, para esse autor “o saber livresco, embora seja fundamental para a instrução, esta deve ter como objetivo algo para além dela mesma” (SERRES, 1997, p. 67). Também sinaliza para a arrogância dos/as ditos/as letrados que, muitas

vezes, desprezam os saberes populares, algo que prejudica não somente os/as abortados/as pelo sistema, mas, também, a própria produção do conhecimento. Evidentemente, valorizar isso não significa desconhecer a importância da teoria. Pelo contrário, como alerta Bodgan e Biklen (1994, p. 52), “a teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”.

Nesse contexto discutido, o/a pesquisador/a é também parte integrante do processo de conhecimento na medida em que interpreta os fenômenos e atribui a eles um significado. Isto é, o objeto não é um dado inerte e neutro, ele está repleto de valores e sentidos que os/as envolvidos/as produzem por meio de suas ações. Compreendendo que a realidade das pessoas é a síntese das múltiplas determinações (MARX, 1978) e que essa complexidade das relações sociais está presente no cotidiano dos espaços escolares, recorreremos metodologicamente ao auxílio de Bodgan e Biklen (1994) para evidenciarmos a dinamicidade existente entre o plano macrossocial e a microesfera da sala de aula. Para esse/a autor/a,

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 70).

Em conformidade com a pesquisa qualitativa, entendendo a complexidade do trabalho científico como algo “permeado por conflitos e contradições” (MINAYO, 2002, p.10), para lidar diretamente com o cotidiano de sala de aula, a proposição nesta pesquisa foi a de utilizar a observação participante (PROENÇA, 2008). Para isso, tomamos a realidade como fruto de uma práxis histórica que se constrói coletivamente no cotidiano, a partir dos saberes e das experiências dos indivíduos. Nesses termos, nos propomos o desafio de pensar a teoria de forma indissociada da prática, o que nos possibilita problematizar a realidade, os fazeres e saberes da humanidade, a partir de aportes teóricos, porém, sem amarras ou aprisionamentos rígidos ou esquemáticos. De acordo com Lima; Almeida; Lima (1999)

A observação participante tem origem na antropologia e na sociologia e é geralmente utilizada na pesquisa qualitativa para coleta de dados em situações em que as pessoas se encontram desenvolvendo atividades em seus cenários naturais, permitindo examinar a realidade social (Holloway e Wheeler, 1996 (LIMA; ALMEIDA; LIMA, 1999, p. 131).

A dimensão epistemológica da observação participante tem como pilar científico o interesse pela integração do observador/a com o ambiente observado. Isso, facilita a aproximação do/a pesquisador/a dos grupos sociais investigados/estudados, objetivando conhecer costumes, práticas cotidianas e relações interpessoais estabelecidas no ambiente natural, nos momentos espontâneos em que os fatos ocorrem. Portanto, se trata de uma técnica que requer do/a pesquisador/a muito mais do que simples descrições dos fatos observados. Implica no estabelecimento de diálogos, de escutas, de partilha dos espaços sociais observados, no fortalecimento de relações de confiança e de procedimentos com registros sistemáticos com vistas a compreender a realidade em suas múltiplas facetas. Conforme Neto (2002),

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observado diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 2002, p. 59-60).

A observação participante requer a imersão do/a pesquisador/a no ambiente natural para a compreensão da realidade pesquisada, não no sentido de percebê-la como um dado estanque a ser analisado, de coletar dados com a arrogância de quem detém o único e verdadeiro conhecimento, mas, antes, de compreendê-la como produto das relações estabelecidas entre as pessoas, nos contextos e espaços historicamente vividos, nas contradições, nas resistências e nas lutas empreendidas por determinados grupos. Essa imersão permite captar ocorrências e episódios cotidianos que retratam a realidade estudada, algo que a entrevista, por si só, não conseguiria retratar. De acordo com Proença (2008),

[...] na observação participante o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada. As pessoas agem e dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados a partir do seu próprio ambiente. Assim, na observação participante o pesquisador deve se tornar parte de tal universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagem (PROENÇA, 2008, p. 16).

Nesse sentido, o termo aqui designado como participante (PROENÇA, 2008) refere-se à inserção do/a pesquisador/a no contexto observado buscando estabelecer relações entre o objeto da pesquisa e os sujeitos pesquisados, relações essas que se dão a partir do diálogo, do convívio no ambiente observado, ultrapassando, dessa forma, o mero ato de afastar o objeto estudado das condições objetivas e subjetivas em que ele se encontra. Nessa perspectiva, concordamos com Bodgan e Biklen (1994, p. 68), ao entenderem que “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora”.

Considerando a adoção de técnicas da observação participante, neste trabalho, para a etapa das observações empíricas, as ferramentas utilizadas no processo de coleta de dados foram o diário de campo e a entrevista semiestruturada. A opção pelo diário de campo surgiu como forma de registrar situações, rotinas e outros eventos ocorridos dentro das quatro salas de aula nas quais estávamos imergindo. Serviu-nos para nortear o trabalho perquiridor, diminuindo, dessa forma, possibilidades de passar despercebidos importantes momentos do trabalho pedagógico (subjetividades, gestos, olhares, comentários e falas) que, por vezes, determinam o modo como os/as estudantes aprendem. Nesse sentido, o diário de campo foi utilizado como suporte para recolher informações sobre as rotinas pedagógicas das docentes pesquisadas. De acordo com Valladares (2007) “mediante notas e manutenção do diário de campo (*field notes*), o pesquisador se autodisciplina a observar e anotar sistematicamente. Sua presença constante contribui, por sua vez, para gerar confiança na população estudada”. (VALLADARES, 2007, p. 154, grifos da autora).

Tendo como referência os ensinamentos de Marx e Engels de que “é preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo - empiricamente e sem qualquer especulação ou mistificação - a conexão entre a estrutura social e política e a produção” (MARX e ENGELS, 1979, p. 35), nesta pesquisa, procuramos demonstrar como os preceitos estabelecidos em escala macro pelo sistema capitalista se materializam no plano micro, no caso, nas salas de aula de escolas de periferia frequentada em maioria por estudantes provenientes das classes populares. Ao fazer isso, buscamos compreender como as dimensões sociais, políticas e econômicas nacionais e até mundiais interferem/impactam no modelo e no sucateamento de educação ofertada, principalmente nas escolas públicas de ensino básico. Dito de outra forma, esses são suportes teóricos que cumprem uma função de procurar demonstrar como a estrutura social estabelecida para o funcionamento do sistema de forma ampla, também traz implicações diretas para as escolas, e, por decorrência, para docentes e discentes. Segundo Freitas (1995),

[...] o movimento dialético tem um objetivo duplo: de um lado, trabalha as determinações abstratas e as relaciona mutuamente entre si, de forma que os “opostos” definem-se mutuamente; de outro, constitui, com eles, uma nova totalidade (com múltiplas determinações) na qual o que antes aparecia como opostos forma, agora, uma unidade que os compreende e explica. Neste sentido, avança do simples (determinações) para o complexo (totalidade), ou ainda, do abstrato ao concreto (pensado) (FREITAS, 1995, p. 77).

Considerando essa multiplicidade dos fatores aqui mencionados que interferem no cotidiano da sala de aula, no fazer docente e discente, e partindo do pressuposto de que a realidade não pode ser compreendida de maneira fragmentada, procuramos compreender primeiramente como o sistema capitalista, em tempos de neoliberalismo, interfere no ensino oferecido às classes populares (ALMEIDA, 2008)¹⁵. Para isso, procuramos investigar as violências simbólicas, sociais e de humilhações, cometidas contra docentes, estudantes e familiares que constituem a população pobre da sociedade, analisando a opressão sofrida pelos/as mesmos/as, demonstrando como as crueldades ocorrem nas sutilezas da rotina escolar. Para esse fim, buscamos dialogar teoricamente com autores como Miguel (2015), Bourdieu (2002), Almeida (2010), Gomes (1997), Galeano (1998), Haroche (2008). O objetivo foi o de refletir sobre a problemática das violências e trazer à tona questões de classe que influenciam no modo de viver e de pensar das pessoas pertencentes aos grupos em vulnerabilidade social.

Sobre isso, Gomes (1997) aponta que

[...] a violência em potencial está sempre pronta para se converter em ato. Suas formas de revelação, numa estrutura social baseada na exploração do homem pelo homem, são direta e indireta. A primeira forma é mais visível na medida em que se expressa numa ação organizada em prol da dominação. Já a segunda é mais velada do que revelada, vinculando-se à alienação e à exploração (GOMES, 1997, p. 95).

Arendt (1994), denomina essa violência como sendo autoritária ao se manifestar sob forma de dominação e poder. Numa cultura alicerçada no consumismo, no machismo (uso da força), no racismo, no desprezo pelas relações humanitárias de respeito e solidariedade, formas e forças opressoras nutrem a expansão e consolidação das distintas violências que afetam àquelas e aqueles que pertencem às malhas frágeis da sociedade, como: as crianças pobres, as

¹⁵ Para exemplificar a abrangência do conceito com o qual trabalha, Almeida engloba em “classes populares” os/as trabalhadores/as da indústria, comércio, setor bancário, funcionalismo público, prestação de serviços, trabalhadores/as autônomos/as e até pequenos/as proprietários/as. Inclui, portanto, quem se encontra numa relação formal do mercado de trabalho, mas, também, as pessoas desempregadas, subempregadas, que sobrevivem de bicos ou expedientes, aposentadas e aquelas que cuidam dos afazeres domésticos, englobando adultos, crianças, jovens ou idosos/as (ALMEIDA, 2008, p. 98).

mulheres, homens, pessoas lgbtqia+, pessoas pretas, as trabalhadoras e os trabalhadores com baixa qualificação profissional, de trabalho caracterizado pela reduzida atividade intelectual, os/as dependentes de serviços e programas públicos de saúde, educação e moradia, e as pessoas desempregadas. A omissão e a ineficiência do Estado corroboram a banalização do sofrimento da vida humana. Nesse contexto violento, a lógica educacional pode ratificar práticas formativas excludentes e reforçadoras das diferenças sociais e desqualificar os saberes populares ao invés de incorporá-los aos processos de formação das/os estudantes, mantendo ou até mesmo aprofundando o fosso existente entre as classes sociais.

Nesse sentido, Freitas (2008) pontua que em sala de aula

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles (Freitas, 1995). Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres. As condições em que o professor tem que trabalhar (excessivo número de alunos em sala de aula) e os determinantes estruturais da atual forma escola, são fatores alimentadores desta relação (FREITAS, 2008, p. 22).

Além do diálogo bibliográfico aqui mencionado, analisamos, também, dados do IBGE, das Nações Unidas e da Oxfam Brasil¹⁶, objetivando mostrar as disparidades existentes entre ricos e pobres, em termos de concentração de riquezas, a partir de estudos estatísticos.

Buscando apoio nas categorias de análise de denúncia e anúncio, desenvolvidas por Paulo Freire (1979), procuramos captar o tensionamento existente no interior das escolas, destacando tanto os seus limites quanto às suas potencialidades. Para esse tipo de análise foram caros tanto os conceitos freireanos sobre educação bancária, opressão, determinismo e educação dialógica, como algumas categorias de análise presentes em Thompson (1998) como, sujeito, experiência e cultura, elementos esses que muito contribuíram para o fortalecimento do debate aqui proposto.

Na perspectiva da denúncia, recorreremos à Freitas (2009), para compreendermos a lógica em que se fundamenta os processos de exclusão escolar e que podem afetar sobremodo as aprendizagens e, conseqüentemente, a avaliação dos/as estudantes, especialmente quando sedimentada em propostas seletivas e meritocráticas, algo que motivou aquele pesquisador a

¹⁶ A Oxfam Brasil faz parte de uma confederação global que tem como objetivo combater a pobreza, as desigualdades e as injustiças em todo o mundo. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

levantar o seguinte questionamento: “de onde vem esta “compulsão” da escola pela exclusão?” (FREITAS, 2009, p. 17). Cabe ressaltar que, ao utilizarmos aqui o conceito de exclusão social, partimos da compreensão de que se trata de uma forma de subtração de direitos, uma prática de marginalização ou banimento social e econômico de grupos pertencentes aos estratos sociais vulneráveis. Ou seja, são pessoas que, parcial ou integralmente, se encontram desassistidas pelo Estado em suas necessidades básicas, como moradia, saúde, alimentação, transporte e educação, às quais, geralmente, não se enquadram no modelo identitário de meritocracia, idealizado pelo sistema vigente. São, portanto, homens, mulheres, jovens e crianças que, apesar de pertencerem ao mesmo tecido social, são socialmente aviltados/as e “impossibilitados do exercício das potencialidades da condição humana” (SCOREL, 1999, p. 75) dada a precariedade da natureza estrutural.

Essas práticas de exclusão podem ocorrer tanto no plano material quanto simbólico, evidenciando processos fortemente marcados pelas relações de classe e pela dominação, obedecendo uma lógica que transfere para a esfera individual a responsabilidade pela incapacidade das pessoas de resolverem os seus próprios problemas e, por decorrência, de encontrarem, por si sós, alternativas para atingirem metas que, supostamente, permitiriam alcançar êxito, diga-se, poder de consumo. Tal assertiva, ao partir do falso pressuposto da existência de igualdade de oportunidades para todos/as, compreende o sucesso individual como uma justa premiação para aqueles/as que se esforçam para alcançar esse merecimento. Trata-se, portanto, de um estratagema da sociedade capitalista para justificar as desigualdades sociais como algo natural. Logo, as pessoas que não conseguem se enquadrar nesse modelo de sociedade sofrem as consequências de variadas práticas de exclusão, sendo vistas, ou até mesmo se vendo, com sendo elas mesmas as responsáveis pelo seu próprio fracasso.

Transpondo essa análise para o ambiente escolar, objeto desta pesquisa, podemos considerar que ocorre ali aquilo que Bourdieu e Champagne (2008, p. 482) denominam como práticas de “exclusão brandas”. Mesmo reconhecendo que hoje no Brasil alcançamos uma universalização do acesso, pelo menos no que tange ao ensino fundamental, é preciso considerar que dentro dos espaços educacionais ocorre uma “responsabilidade pessoal, que leva a ‘culpar a vítima’”. (Idem). Por consequência, para as pessoas em desvantagem social, apenas a universalização do atendimento escolar não se mostra suficiente para colocá-las numa condição de igualdade de resultados (Freitas, 2012). Ao propor para o país uma “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o próprio MEC, quando esteve sob o comando do Ministro Fernando Haddad, admitiu que

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/ exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (Secretaria de Educação Especial/MEC, 2008, p. 09).

Como analisa Paulo Freire (1967), a escola destinada às classes populares, em importante medida, desenvolve seus processos de ensino sob a égide da “memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais [...]” (FREIRE, 1967, p. 95). Por isso mesmo, nos dizeres de Bourdieu e Champagne (2008, p. 485),

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses "marginalizados por dentro" estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

Como se nota, no contexto aqui discutido emerge uma contradição entre um sistema escolar que afirma assegurar o ingresso de todos/as baseado no direito de acesso/permanência e na igualdade de oportunidades, mas, em evidente paradoxo, simultaneamente, exclui no interior das próprias escolas na medida em que os/as estudantes pobres, já privados/as de outros direitos, dificilmente conseguirão corresponder aos resultados esperados, posto que, as metas a serem atingidas são projetadas a partir de uma lógica originalmente excludente.

Na linha do anúncio, trabalhamos com o conceito de inclusão social, entendendo-o como um processo que garante participação igualitária, nas esferas econômica, social e cultural, de todos os segmentos da sociedade, independentemente de etnia racial, de faixa etária (crianças, jovens, adultos/as e idosos/as), orientação sexual, de classe social ou de qualquer outra designação, sem qualquer tipo de subtração ou fragilização dos direitos legalmente assegurados, como, no caso Brasil, está estabelecido no art. 5º da Constituição Federal de 1.988.

Nesse sentido, a inclusão de todas as pessoas se insere na perspectiva da responsabilidade do Estado em garantir o desenvolvimento de políticas públicas que favoreçam melhores condições de vida à população, sejam no âmbito da moradia, no combate à pobreza, no incentivo à cultura, no cuidado com a saúde pública, no lazer, na garantia da dignidade no trabalho, na educação, na plena liberdade de expressão política, ideológica, religiosa ou outra

de qualquer natureza sem que haja perseguições e censuras, ou, ainda, no exercício da cidadania enquanto elemento fundante para a inclusão das pessoas no corpo de uma sociedade democrática.

Ao aplicarmos essa categoria de análise para estudo do ambiente educacional, objeto deste trabalho, recorreremos aos princípios freireanos por entendermos que neles está contido um profundo significado de inclusão social. Freire defende que a educação escolar precisa sedimentar seu trabalho pedagógico em preceitos dialógicos, éticos e de natureza libertária/humanizante, entendendo que o ato de educar é dialético e que parte do pressuposto da vocação ontológica do ser-mais de cada pessoa (FREIRE, 1967), da compreensão de que homens e mulheres são agentes de transformação, e, por isso mesmo, sua liberdade de ser não pode sucumbir-se a processos de cerceamento ou de ajustamentos que lhe firam tais princípios, tolhendo, dessa forma, sua capacidade de criar, recriar e (re)inventar o mundo. Ainda sobre isso, Freire (1967, p. 44) ressalta “[...] a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”.

Seguindo essa linha de reflexão, uma política efetiva de educação inclusiva, pressupõe que o Estado e a sociedade assegurem a todos/as o direito não apenas de acesso a escolaridade formal, mas também, que sejam garantidas as condições adequadas de permanência e continuidade nos estudos. Em artigo intitulado “Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva”, o professor David Rodrigues, especialista nesse tema, defende a tese de que uma educação inclusiva deve abranger todos/as estudantes “que frequentam a escola, de forma a permitir que a escola seja ‘para cada um’ (no sentido de responder capazmente às necessidades de cada aluno) mas também ‘para todos’ (no sentido de não rejeitar o acolhimento a qualquer aluno)” (RODRIGUES, 2008, p. 24). Por isso mesmo, para o referido pesquisador, a educação inclusiva pressupõe que “o currículo escolar seja visto não como um conjunto fechado, mas como um documento aberto e flexível. O conjunto dos professores deve trabalhar no sentido de encontrar objetivos e estratégias que melhor sirvam a cada grupo de alunos” (Idem p. 38). Isso significa dizer que a educação inclusiva “[...] só poderá florescer em sistemas educativos capazes de aceitar uma mudança nos seus hábitos e paradigmas”, porque um projeto dessa natureza “[...] não pressupõe que criem ‘vítimas’ da inclusão, mas sim pessoas (professores e alunos) que podem, todas elas, melhorar a sua aprendizagem e ensino, em classes inclusivas”.

Nesse sentido, o ato de educar se inscreve na perspectiva da superação de ajustamento ou de acomodação do pensamento, que não se finda no objeto em si, mas, “quando o objeto

ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (FREIRE, 1996, p. 29). Portanto, para este pensador, a ação educacional se sustenta em concepções éticas de “solidariedade humana” (idem, p. 146), cujo processo de ensino se aproxima das condições objetivas dos/as estudantes, do mundo externo à escola e, assim sendo, de modo algum, se sucumbe a imobilização, a ocultação das ideologias presentes nos discursos dominantes, ao silenciamento das falas dos/as oprimidos/as ou, ainda, aos preconceitos ou discriminações presentes nesta sociedade, assinaladamente, seletiva. Nas próprias palavras deste autor,

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 90).

Dessa forma, as práticas pedagógicas se fundamentam em opções metodológicas que consideram importantes os saberes dos/as estudantes; que correlacionam esses saberes aos objetos de estudo que se desenvolvem à luz do que Freire (1996, p. 39) nos ensina como sendo imprescindível para uma educação libertadora, com vistas à inclusão de todos/as. Mais do que isso, segundo ele “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p. 39). Com base nessas premissas, no contexto aqui analisado, consideramos como inclusivo o ato de ensinar que se apresenta como possibilidade de promover condições para que os/as estudantes formulem o próprio pensamento com vistas à construção de um conhecimento que não se limite à mera reprodução de frases ou de palavras dissonantes das suas próprias experiências e saberes, ou, à incorporação de uma cultura padronizada, elitista e dominante. Daí a importância dos esforços coletivos para que os espaços formativos escolares sejam efetivamente incluídos, impedindo que os mesmos se prestem ao desserviço de abortar esperanças, reduzir potencialidades humanas e tolher o direito à vida.

Tendo como fundamentação as contribuições de Fernandes (2009) e de Villas Boas (2008), Mendes (et al, 2018) e Freitas (2015), dentre outros/as, na conceituação e no entendimento do que é avaliação formativa, dialogamos com os pressupostos que sustentam e demonstram aquilo que entendemos e defendemos por avaliação formativa (limites e possibilidades), direcionada às efetivas aprendizagens dos/as estudantes, entrelaçando esse campo teórico com a realidade encontrada nas práticas avaliativas das docentes de 3º ano participantes desta pesquisa.

Para a escolha das escolas, cumprindo uma determinação estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação, que tornou obrigatória uma autorização do Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Julieta Diniz - CEMEPE para pesquisas realizadas no âmbito das escolas municipais de Uberlândia, inicialmente entramos em contato com o referido órgão formalizando o pedido para o desenvolvimento da pesquisa em quatro escolas escolhidas por nós e que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas na periferia da cidade de Uberlândia. Posteriormente, após obtermos a referida autorização, contactamos diretamente as diretoras das respectivas escolas, que, prontamente, autorizaram a realização de nosso trabalho.

O passo seguinte foi nos apresentarmos às docentes nos dias combinados para iniciarmos o trabalho de observação. Ficamos, um semestre letivo, imersa na rotina das salas de aula das quatro docentes selecionadas, observando o trabalho pedagógico e as avaliações ali desenvolvidos/as, procurando respostas para os problemas que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa. As observações ocorreram de segunda à quinta-feira, no turno vespertino, sendo um dia da semana reservado para cada escola selecionada. Foram quatro horas por semana em cada sala de aula, totalizando 18 dias de observação, compreendidos entre os meses de agosto a dezembro, perfazendo 68 horas de observações com cada uma das quatro docentes participantes desta investigação.

Essa imersão permitiu captar situações diversificadas, ambiguidades/contradições e observar outros condicionantes que podem afetar fortemente o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, como, por exemplo, as condições físicas e materiais, os espaços de convivência coletiva, as interferências das políticas públicas no processo de ensino e aprendizagens, dentre outros aspectos. Nosso olhar esteve atento para perceber as possíveis práticas avaliativas formativas numa intencionalidade de anúncio (FREIRE, 1997) e de resistência frente a desvalorização educacional e o contexto adverso em que vivemos no tempo presente. Realizamos, também, entrevistas semiestruturadas com as docentes para sabermos como acontecem os processos de ensino e aprendizagens e, conseqüentemente, de avaliações na escola buscando-se, dessa forma, analisar a percepção dessas profissionais acerca da temática abordada.

Esse acompanhamento durante um semestre letivo, nestas diferentes escolas situadas em bairros periféricos da cidade de Uberlândia-MG, possibilitou compreender um pouco da dinâmica e da materialização dos processos excludentes, bem como, as contradições existentes no trabalho pedagógico oferecido aos/às estudantes das classes populares. A observação participante e as entrevistas realizadas forneceram elementos que nos permitiram analisar a

forma como os/as estudantes estão sendo ensinados/as, bem como, os possíveis impactos que essas aprendizagens poderão causar junto aos/às mesmos/as.

As observações auxiliaram, também, na compreensão dos fazeres pedagógicos, isto é, como as ações e as opções metodológicas das docentes se refletem nas aprendizagens dos/as estudantes. Para cada dia de observação, procuramos registrar os procedimentos de ensino utilizados, a metodologia didático-pedagógica, o relacionamento docente-estudantes, as relações estabelecidas entre o aprendido e o vivido (quando havia), o tratamento dispensado aos/às estudantes com dificuldades de aprendizagem, o procedimento docente frente ao erro praticado pela/o estudante e se houve retomada de temas que não foram assimilados. Também observamos em quais momentos as/os estudantes foram avaliados/as e se essa avaliação praticada foi realizada considerando as potencialidades, as dificuldades e as necessidades pedagógicas das/os estudantes. Além desses itens mencionados incorporamos outros que surgiram no decorrer da pesquisa como: os treinos para avaliação externa, empréstimos de materiais pedagógicos entre docentes e estudantes, práticas de humilhação (esse elemento surgiu em decorrência de algumas humilhações observadas nas salas de aula) e a influência da estrutura física no processo educacional de estudantes das classes populares.

Aqui tomamos emprestada a análise do filósofo Michel Serres (1997) para reforçar a importância do/a pesquisador/a se tornar um sujeito imerso no universo pesquisado, entrecruzando ciência ao significado das ações humanas, aos valores historicamente construídos, na produção do conhecimento.

[...] para falar de maneira ajustada do mar, é preciso tê-lo aplainado em todos os sentidos, também para se exprimir na sua língua convém ter visitado todos os lugares. O escritor não acede ao seu estilo senão depois dessas travessias probatórias, como um filósofo atinge o seu pensamento depois de longos périplos pelo reino da enciclopédia. Nenhuma economia, mesmo teórica, dispensa estas instruções. O pensador deve começar por aprender tudo, mas dado que pensa na sua língua deve também tornar-se escritor e assim atravessar em todos os sentidos a sua capacidade (SERRES, 1997, p. 78).

Cumpramos ressaltar que, por razões éticas e acatando determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFU - CEP, as escolas, as docentes e os/as estudantes que fizeram parte desta pesquisa, bem como suas respectivas direções e corpo discente não foram nominalmente identificados/as na escrita deste trabalho. Para nos referirmos às escolas, utilizamos os substantivos femininos Esperança, Utopia, Realidade e Experiência, por entendermos que essas palavras remetem tanto para a complexidade do cotidiano escolar, com suas dificuldades e superações, bem como para o sonho de construção de uma realidade educacional, na qual, os/as

estudantes das classes populares possam ser reconhecidos/as como pessoas respeitadas nos seus direitos e os/as profissionais da educação valorizados/as como devem e merecem. Quanto às docentes, optamos pelos nomes fictícios de Antônia, Helena, Rosalina e Zenaide. Trata-se de uma homenagem à quatro mulheres que compõem a ancestralidade de minha família (bisavós e avós), as quais, com suas histórias peculiares, influenciaram sobremaneira o processo de construção desta pesquisadora enquanto mulher resiliente. Sobre os/as estudantes mencionados/as neste trabalho, em alguns episódios das observações, foi necessário citá-los para registrarmos os diálogos estabelecidos entre as docentes e os mesmos. Para isso, eles foram nomeados, ficticiamente, de Antônio, Matheus e Paulo.

Referente às entrevistas semiestruturadas, as mesmas foram realizadas aproximadamente no meio do processo de observação das práticas pedagógicas. Fizemos essa opção por entendermos que as docentes já estariam mais familiarizadas com nossa presença em sala de aula e, conseqüentemente, se sentiriam mais confortáveis em responder os questionamentos propostos. A ideia era que as docentes descrevessem, com espontaneidade, suas práticas pedagógicas bem como os impasses/impedimentos que interferem no trabalho docente e, por conseguinte, nas aprendizagens dos/as estudantes. As perguntas circularam em torno de como a avaliação é praticada; o papel que a avaliação ocupa no seu processo de ensino; quais são as maiores dificuldades pedagógicas encontradas no processo de ensino e aprendizagem; como ensinar e avaliar formativamente estudantes de 3º ano do ensino fundamental, com dificuldades de aprendizagem; se os exames externos influenciam nos processos de ensinar e de aprender; e o que poderia ser feito para melhorar as aprendizagens. A adoção da técnica da entrevista foi importante como meio de complementação dos dados para as nossas análises, proporcionando, dessa forma, a obtenção de um maior número de informações possíveis sobre o tema investigado. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas juntamente com as demais informações coletadas durante o período de execução desta pesquisa. Em diálogo com Neto (2002), compreendemos a importância da entrevista no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, por meio dessa ferramenta

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra uma vez que se insere como meio de coletas dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. [...]. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações

sobre um determinado tema científico. Através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos (NETO, 2002, p. 57).

Para além das entrevistas, outros elementos compuseram as análises deste trabalho. Pesquisamos, por exemplo, a influência dos exames externos nos processos formativos, considerando que as avaliações externas (como o Programa de Avaliação de Alfabetização - Proalfa, realizado pelo Governo de Minas Gerais por meio da Secretaria Estadual de Educação, por exemplo, que compõe o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – Simave) e avaliam os níveis de aprendizagem referentes à leitura e escrita e, ainda, favorecem o “aumento da pressão sobre os docentes” (CASASSUS, 2009, p. 76) e estudantes das escolas públicas. O objetivo foi problematizar as diferentes variantes relacionadas à essa temática, sinalizando os procedimentos, as limitações e os desdobramentos desse modelo de avaliação no interior das escolas públicas, exames esses que se assentam na realização de provas standardizadas, com ênfase nos escores quantitativos e que medem a qualidade da educação a partir das notas obtidas pelas/os estudantes e pelas escolas.

Também analisamos os quatro Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais pesquisadas, tentando encontrar elementos ou evidências que nos ajudassem a identificar como essas instituições de ensino avaliam seus/suas estudantes. Muito embora o Projeto Político-Pedagógico seja tratado por muitos/as profissionais da educação como mero instrumento burocrático, a análise desses documentos procurou cotejar o escrito e o vivido nas salas de aula, as possíveis convergências ou divergências considerando-se o Projeto Político-Pedagógico como elemento norteador do trabalho proposto pelas escolas. De acordo com Veiga (2008, p. 14) o Projeto-Político Pedagógico da escola poderá dar “indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula [...]”.

Por meio deste procedimento procuramos, também, observar se há alusão à avaliação em larga escala ou se os índices de alguns exames externos aparecem nos PPPs das escolas e quais são as influências dos resultados dos mesmos nesses escritos. O bom senso indica que como se trata de um documento de exigência oficial obrigatória é para ser levado a sério. Por isso mesmo, se o Projeto Político-Pedagógico não representa a realidade/retrato das práticas pedagógicas das escolas, se tratando apenas de uma mera formalidade exigida pelos órgãos governamentais, caberia, no mínimo, uma indagação: qual o sentido da existência e da exigência desse tipo documento?

Nesta e em outras partes do trabalho, ao lidar com os documentos escritos, as contribuições de Thompson (1987) foram de grande valia, uma vez que, para esse autor, os documentos, como evidências de processos históricos e sociais, são produzidos com intencionalidades, por isso mesmo não revelam totalmente a verdade. O papel do/a pesquisador/a, nesse sentido, é o de encontrar o que não está revelado nos documentos, é buscar a intencionalidade implícita para que se possa captar os sentidos da política da qual são expressão. Contudo, cabe ressaltar que esse tipo de fonte trouxe significativa contribuição para a pesquisa aqui proposta, pois, como afirma Ludke (1986, p. 39), os documentos “surtem em determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Nas partes da pesquisa onde analisamos a importância da escola pública para os/as estudantes das classes populares, foi de grande valia as informações colhidas junto à algumas fontes oficiais. Essas fontes nos possibilitaram aferir a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e a conquista de mães pela educação de seus filhos e filhas por vagas em creches, bem como a escola em tempo integral como direito dessas mães trabalhadoras. Os dados do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/Ministério da Educação - MEC (2012) nos possibilitou verificar o expressivo percentual de matrículas na rede pública. Recorremos, também, às informações do IBGE (2010) referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM, do município de Uberlândia, para obtermos algumas pistas sobre o contexto onde as escolas participantes desta pesquisa estão inseridas.

Para analisarmos a escola sob a perspectiva da interculturalidade cultural e da construção de sociabilidades, recorremos à pesquisadores/as como Freire (1980), Chauí (2016), Dayrell (1996), dentre outros/as, intentado, à luz dessas teorias, investigar outras atividades ocorridas fora da sala de aula. Foi por meio desse procedimento que identificamos a importância dessas atividades para o processo de ampliação do repertório das aprendizagens dos/as estudantes e, ao mesmo tempo, avaliar a potencialidade da escola pública no favorecimento da superação de práticas historicamente excludentes e no acesso à uma educação emancipatória, especialmente para a população pobre.

Por último, procuramos destacar uma iniciativa fundamentada em princípios incluídos, que teve como objetivo implementar uma educação numa perspectiva dialógica e emancipatória, colocada em prática pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, no período entre 2013-2016. Apesar desse movimento ter ocorrido antes do desenvolvimento desta pesquisa, buscamos identificar se os procedimentos adotados com vistas à sua institucionalização, por meio de normatizações oficiais, possibilitaram que, ao menos em parte,

algumas experiências desenvolvidas dentro desse movimento permanecessem incorporadas ao trabalho pedagógico das escolas aqui pesquisadas, mesmo durante o período compreendido por este trabalho, quando o comando do executivo municipal passou a ser controlado por uma gestão de perfil político conservador e antagônico ao dos/as gestores/as responsáveis pela implementação do projeto inicial. Para essa etapa da pesquisa, examinamos a vasta documentação produzida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, no período entre 2013-2016, incluindo a legislação oficial e publicações em formato de livros e artigos; os PPPs das quatro escolas no que se refere aos projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo; e, ainda, dialogamos sobre essa temática com a gestora de uma das escolas participantes desta pesquisa.

1.3 Caracterização das escolas e das docentes investigadas

Todas as escolas que fizeram parte desta pesquisa estão localizadas em bairros predominantemente residenciais e periféricos e distribuídas, respectivamente, nos setores sul, norte, leste e oeste da cidade de Uberlândia. Uma das características comuns a esses bairros é a baixa renda familiar, sobretudo, quando comparados com os bairros reservados aos/às moradores/as economicamente favorecidos/as. A base de dados da Prefeitura Municipal de Uberlândia¹⁷, extraída do Censo Demográfico do IBGE de 2010, possibilita visualizar as categorias de rendimento mensal domiciliar de cada bairro da cidade, referenciadas pelo valor monetário do salário mínimo¹⁸. Esses dados indicam que em mais de 80% das residências de três, dentre os quatro bairros onde se localizam as escolas pesquisadas, a renda mensal familiar é inferior a cinco salários mínimos, ficando abaixo da média do município. Situação inversa

¹⁷ Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia/>. Acesso em: 25 abr. 2020. Cabe ressaltar que a Prefeitura Municipal de Uberlândia não dispõe de dados mais atualizados, posto que, suas planilhas são elaboradas com base nos censos demográficos do IBGE, cujo levantamento deixou de ser realizado no ano de 2020 em função da pandemia do Sars-CoV-2. Entretanto, o grau de empobrecimento da população brasileira aumentou consideravelmente desde 2010, data do último censo. Conforme divulgado pelo próprio IBGE, “em 2018, o país tinha 13,5 milhões de pessoas com renda mensal per capita inferior a R\$ 145, ou U\$S 1,9 por dia, critério adotado pelo Banco Mundial para identificar a condição de extrema pobreza. Esse número é equivalente à população de Bolívia, Bélgica, Cuba, Grécia e Portugal. Embora o percentual tenha ficado estável em relação a 2017, subiu de 5,8%, em 2012, para 6,5% em 2018, um recorde em sete anos”. (Agência IBGE Notícias, 06/11/2019). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acesso: 14 mar. 2021.

¹⁸ Valor do salário mínimo vigente em abril de 2020: R\$ 1.045,00. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/633181-publicada-medida-provisoria-que-eleva-salario-minimo-para-r-1-045-em-2020/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

pode ser observada nos bairros considerados de classe média, média alta e alta, cujo maior percentual de renda familiar está concentrado na faixa acima de cinco salários mínimos.

Tabela 1: Comparação de rendimento nominal mensal domiciliar.

Bairros	até 2 salários mínimos	mais de 2 à 5 salários mínimos	mais de 5 salários mínimos
Setor Sul - escola Utopia	31%	52%	17%
Setor Norte - escola Esperança	31%	44%	25%
Setor Leste - escola Realidade	41%	48%	11%
Setor oeste - escola Experiência	37%	49%	14%
Uberlândia	45%	35%	19%

Fonte: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9684.pdf.

Outra característica comum aos referidos bairros diz respeito à infraestrutura. As quatro escolas pesquisadas possuem em seu entorno outras escolas municipais e estaduais, postos de saúde, Unidade de Atendimento Integrado – UAI, poliesportivos, Organizações Não Governamentais - ONGs, lotéricas, supermercados, farmácias, papelarias, bares, padarias e outros tipos de comércios populares, além de igrejas de distintas religiões e de equipamentos sociais como o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, por exemplo. Dos quatro bairros, apenas o da escola Realidade ainda apresenta muitas ruas sem asfaltamento. Na imagem abaixo, é possível notar a falta de pavimentação asfáltica em inúmeras ruas desse bairro.

Imagem 1: Região onde se localiza a Escola Realidade.



Fonte: Google Earth-2020.

Objetivando uma melhor compreensão dos entrelaces existentes entre a lógica macrossocial e o micro espaço da sala de aula, que podem influenciar substancialmente nos procedimentos didático-pedagógicos das docentes, tornou-se necessário caracterizar os espaços escolares onde as mesmas atuam. Nesse aspecto, as escolas Esperança, Utopia e Realidade são bastante semelhantes no que diz respeito à estrutura física. A única que difere um pouco, sob o ponto de vista arquitetônico, é a Experiência, cujas dependências demonstraram alguns problemas.

Chego mais uma vez na escola Experiência. Se pelo lado da acolhida humana esta unidade de ensino se destaca pela gentileza que nos dispensa desde a entrada da escola, pelo aspecto físico, suas instalações chamam nossa atenção pelos problemas apresentados. Corredores expressivamente escuros, paredes de tijolões rabiscadas, janelas e portas quebradas, piso danificado, mobiliário (mesas e carteiras) necessitando de descarte, dentre outras características que fazem desta escola pesquisada a mais decadente das quatro observadas. A docente me explica que essa arquitetura é do tempo de Fernando Collor, cuja gestão compreendeu o período de 15/03/1990 à 29/12/1992 e que fez parte de um projeto de escolas piloto para tempo integral. As crianças necessitam subir alguns lances de escada, pois a sala de aula se localiza no segundo andar do prédio. O refeitório fica no térreo, o que força as mesmas, subirem e descenderem, no mínimo, quatro vezes ao dia as escadarias. Além disso, os ruídos provocados por uma construção, cuja acústica é completamente inadequada para um ambiente de estudo, contribuem para piorar ainda mais as péssimas condições de trabalho docente e discente. Da sala, escuto carteiras sendo arrastadas no piso superior, barulhos de outras salas e de pessoas passando pelos corredores. Subo as escadas rumo à sala de aula. A docente Rosalina me recebe com um sorriso e me abraça carinhosamente, saudando-me. Pergunto como estão as coisas e ela desabafa que está muito cansada. A docente sinaliza para o lugar onde posso me sentar: na última carteira da segunda fileira. A cadeira que utilizo não tem encosto, assim como outras tantas, o tampo está se soltando e não há espaço para colocar os cadernos debaixo da mesa. O quadro branco que se encontra na parede do fundo da sala não é utilizado, pois não há recarga de pincel na escola. A docente usa a lousa e o giz (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Como observado no diário de campo, as condições físicas e estruturais da escola Experiência impõem aos/às estudantes e à docente transitarem pelas escadas no horário de entrada, para ir e voltar do recreio, pois o refeitório se localiza no térreo, e no horário de saída, ou seja, todos/as ali são obrigados/as a cumprir essa rotina. A atmosfera escura com iluminação deficitária, com escadas que oferecem riscos para ocasionar graves acidentes com os/as estudantes e profissionais da escola, salas de aula com mobiliários em condições avariadas, dentre outros problemas estruturais colocaram esta escola como a mais violenta do ponto de vista arquitetônico. Não que as outras escolas pesquisadas fossem muito melhores, mas, esta se

destacou pelo extremo descuido com os/as estudantes que a frequentam e com as profissionais que ali trabalham.

Imagens 2 e 3 - Sala de aula de 3º ano da escola Experiência.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No que diz respeito às dependências das quatro escolas, nelas encontramos laboratórios de informática (com vários equipamentos em desuso), bibliotecas, salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE, refeitórios, cantinas, quadras cobertas, além das salas de aula, salas dos/as professores/as e salas de supervisão e direção. Dentre elas, as escolas Utopia e Experiência encontram-se em pior situação necessitando de reformas significativas, pois apresentam rachaduras em paredes e tetos, lâmpadas queimadas e ventiladores das salas de aulas danificados, pintura das paredes necessitando de reparos, espaços inadequados para o recreio, com valetas abertas, piso cimentado danificado e cercas avariadas.

O funcionamento dos laboratórios de informática e das bibliotecas também apresentam limitações nas quatro escolas. No primeiro caso, em face do quantitativo de estudantes, o fato das escolas disporem de apenas um laboratório e, assim mesmo, de tamanho reduzido, elas não conseguem suprir as demandas tecnológicas. Para minimizar o problema, organizam suas turmas sob forma de escalonamento. Isso significa que numa escola que tem mais de vinte turmas, em um único turno, haverá necessidade de rodiziar para que todos/as tenham o mínimo de acesso a esse tipo de recurso. Na prática, isso significa que cada turma de estudantes só pode utilizar o laboratório de informática a cada quinze dias em horário de cinquenta minutos e, assim mesmo, dividindo o computador com um ou dois colegas. Com muita frequência, essa situação é agravada quando ocorrem faltas de docentes e as professoras que atuam tanto no laboratório quanto na biblioteca se veem obrigadas a assumir sala de aula comum. Aliás, nas bibliotecas, a situação não se diferencia no tocante aos horários de atendimento para troca de livros de literatura que, em função do quantitativo de estudantes nas escolas, carecem de obedecer a um cronograma de atendimento. Sobre o quantitativo de estudantes em cada escola

pesquisada, obtivemos as seguintes informações: na escola Utopia são 1.023 estudantes, na Esperança 511 e na Realidade 1.175, todas oferecendo entre pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. No caso da escola Experiência com 1.432 estudantes matriculados/as, a oferta abrange pré-escola, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Referente às docentes Antônia (Escola Realidade), Helena (Escola Utopia), Zenaide (Escola Esperança) e Rosalina (Escola Experiência), que tiveram suas práticas pedagógicas observadas nesta pesquisa, com idades, respectivamente, de 35, 42, 46 e 50 anos, todas possuem graduação em Pedagogia, são pós-graduadas (lato-sensu) na área da Educação e têm experiência entre dez a vinte anos em sala de aula. Das quatro docentes, apenas a Zenaide trabalha em um único turno na escola, mesmo assim, nos relatou que por vezes assume algumas dobras para melhorar sua renda. As demais trabalham nos turnos matutino e vespertino, perfazendo uma jornada de, no mínimo, oito horas diárias nas escolas. Três são efetivas na rede municipal de ensino de Uberlândia e apenas a docente Antônia é contratada. No tocante à vida pessoal das mesmas, duas são casadas e têm filhos/as. Em conversas informais, três sinalizaram serem responsáveis pelas despesas de suas casas, uma auxilia substancialmente sua família, e todas exercem uma jornada tripla, cuidando também dos afazeres domésticos.

Todas as informações obtidas, aliadas a observação dos fazeres e saberes que compõem a complexa dinâmica escolar, juntamente com o arcabouço teórico pertinente, e, ainda, a compreensão das permanentes contradições contidas nas ações de docentes e estudantes permitiram identificar as concepções de educação presentes nas escolas investigadas e as possíveis fendas que podem favorecer o anúncio de possibilidades de problematização e de transformação, ainda que dentro desse contexto político, econômico e social orientado para processos educacionais altamente excludentes, sectários, domesticáveis e desumanizantes, com marcas de retrocessos¹⁹ nos espaços escolares.

Considerando-se os apontamentos anteriores, além desta primeira seção introdutória e da última referente às Considerações Finais, os conteúdos destinados ao desenvolvimento desta pesquisa foram organizados em mais três seções, a saber: na segunda seção, destacamos as distintas formas de violências, incluindo as simbólicas, e as práticas de humilhação cometidas contra as classes populares no interior do sistema capitalista. Com isso, procuramos demonstrar

¹⁹ Sobre os retrocessos, conforme dados apresentados pela Folha de São Paulo, houve piora na educação no primeiro ano de governo do presidente Jair Bolsonaro. Sob seu comando os investimentos com a educação básica e com o ensino superior regrediram. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/02/no-1o-ano-de-bolsonaro-educacao-saude-e-social-pioram-criminalidade-recua-e-economia-ve-equilibrio.shtml>. Acesso em: 16 de fev. 2020.

como essas violências contribuem para a discriminação étnico-racial, de gênero e de orientação sexual, e, como favorecem a exclusão social e a manutenção das diferenças de classes, especialmente no que diz respeito aos grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Considerando-se a perversa dinâmica do sistema capitalista, em tempos de neoliberalismo, o intento foi discutir, debater e analisar como essas variadas formas de violências estão presentes no cotidiano escolar, demonstrando até que ponto elas afetam, prejudicam, alteram ou subtraem dos/as estudantes, sobretudo aqueles/as pertencentes às classes populares, o direito de aprender numa perspectiva de emancipação humana.

A seção seguinte do trabalho é dedicada a analisar os mecanismos que regulam o modo como as escolas destinadas às classes populares ensinam, avaliam e são avaliadas (interna e externamente), procurando identificar o que, como e em quais condições estão ocorrendo os processos de ensino e de aprendizagens. Para isso, partimos da compreensão de que a educação formal é um importante meio para se realizar a crítica histórica e política do tempo presente, tensionando elementos, articulando a contextura social àquilo que se desenvolve nas salas de aula e procurando evidenciar como a desigualdade de oportunidades se efetiva no chão da escola pública no contexto da sociedade capitalista. Ainda dentro desta seção, discutimos a avaliação educacional que se orienta pelo prisma do paradigma positivista e adota procedimentos meritocráticos e excludentes, tornando-se, portanto, instrumento de segregação. Junto a essas análises, entrecruzamos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas e os documentos oficiais normatizadores das avaliações externas a fim de observar aproximações ou distanciamentos existentes entre esses documentos, as práticas didático-pedagógicas e as avaliações praticadas.

Na quarta seção, procuramos explorar três perspectivas analíticas que consideramos interconectadas: a escola pública compreendida como um direito constitucional; o significado da escola pública para os/as estudantes das classes populares, entendendo-a como meio de acesso ao conhecimento universal, como espaço de intercâmbios culturais e de formação de sociabilidades; a importância dos esforços que têm sido empreendidos por parte dos/as agentes envolvidos/as com o processo educacional (docentes, estudantes, pais e mães de estudantes, gestores/as e demais segmentos que compõem a comunidade escolar) os/as quais, atuando nas brechas, fazem uso da criatividade ou da resistência para ultrapassar os incontáveis entraves. Nessa linha, concluímos esta seção discutindo a avaliação formativa. Aqui, consideramos importante estabelecer um diálogo bibliográfico com pesquisadores/as dessa área (FERNANDES, 2009; VILLAS BOAS, 2008; ESTEBAN, 2000; VASCONCELLOS, 2014), bem como, procuramos localizar possíveis indícios dessa prática avaliativa nas escolas

pesquisadas. Nessa etapa do trabalho, a preocupação foi procurar compreender a importância desse procedimento avaliativo como possibilidade de superação do paradigma de ensino bancário (FREIRE, 1996) e transmissor, para uma outra perspectiva educacional, pautada em critérios emancipatórios e transformadores.

2 VIOLÊNCIA SOCIAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS CLASSES POPULARES: o terreno adverso em que são desenvolvidos os processos educacionais

Os setores proprietários dizem que não se deve dar o peixe, mas ensinar o povo a pescar. Mas quando destroçamos seu barco, roubamos sua vara e tiramos seus anzóis, é preciso começar dando-lhes o peixe.

(José Mujica, 2014)²⁰

Num país marcadamente desigual na distribuição de riquezas não é difícil entender a expressão matemática, digo subtração, aplicada às classes populares. O rico é mais e o pobre é menos. Na listagem da desigualdade social, nossa Pátria Mãe gentil se destaca entre as nações mais miseráveis do mundo, ocupando a posição de 10º lugar num agrupamento de 143 países. Em reportagem publicada pelo Jornal El País, Pires (2017)²¹ apresentou um diagnóstico realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD o qual revelou que o Brasil se configura entre os dez países mais desiguais do mundo. Nesse balaio encontram-se as pessoas negras, pobres, predominantemente do gênero feminino, desempregadas e desempregados e com baixa escolaridade e/ou formação profissional. Um estudo da Oxfam Brasil (2017)²² indicou que “seis brasileiros têm uma riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões mais pobres do país. Os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda dos demais 95%”.

Subordinados ao capitalismo, vivemos num terreno árido, marcado pelos abandonos sociais, retirada de direitos e violências das mais distintas dimensões, que se tornam naturalizadas, algo que, para os setores dominantes, se explica pela ausência de esforço individual. A disparidade de renda que aponta esse cálculo, no qual os 5% mais ricos detêm

²⁰ Epígrafe extraída da Revista Eletrônica Sul21. “Mujica, teórico da transição pós-capitalista?” (Por Antônio Martins), em 13 de jan. 2014. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2014/01/mujica-teorico-da-transicao-pos-capitalista-por-antonio-martins/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

²¹ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/21/politica/1490112229_963711.html. Acesso em: 27 fev. 2018.

²² Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/>. Acesso em: 27 fev. 2018.

uma fatia de renda equivalente aos demais 95% da população brasileira ajuda a compreender o aumento da miséria e da vulnerabilidade social existente no país. Acrescente-se a isso a ausência de efetivas políticas públicas de combate à pobreza, e o que se tem como resultado é um quadro alarmante de injustiça social. Tudo isso demonstra que a violência estrutural e a simbólica, embora menos visíveis do que a violência aberta, produzem muito mais vítimas na sociedade do que nos mostram os índices de criminalidades, registrados em boletins de ocorrências ou divulgados pela mídia.

2.1 A pobreza como consequência direta das diferentes formas de violência

Muito embora seja evidente a correlação existente entre a violência aberta e a estrutural, não nos ateremos neste estudo em análises sobre as estatísticas criminais, sejam as relativas ao Brasil, Minas Gerais, ou mesmo à cidade de Uberlândia. Com isso, não se minimiza esse grave problema social, apenas compreendemos que tais índices não revelariam, por si sós, os tentáculos da violência sistêmica/social cometida contra as classes populares que, por vezes, se manifestam na invisibilidade das relações sociais e na determinação de padrões de conduta. As análises aqui empreendidas se debruçam sobre as violências que ocorrem, tanto de forma direta (condições precárias de moradia, alimentação, falta de recursos para vestimenta, calçado, material escolar, falta de assistência médica, etc.) quanto simbólica (sentimentos de constrangimento, humilhação, inferioridade, culpa), e que submetem a maioria das pessoas em desvantagem social à processos de exclusão, de negação e subtração de direitos civis duramente conquistados; que comprometem consideravelmente as condições de vida minimamente dignas. Como bem afirma Gentili, “quando um ‘direito’ é apenas um atributo do qual goza uma minoria [...], a palavra mais correta para designá-lo é ‘privilégio’” (GENTILI, 1995, p. 248). É exatamente isso que ocorre quando se analisa o sistema de estratificação social, ou seja, os direitos que supostamente deveriam ser assegurados a todas/os, mas que passam a pertencer apenas a alguns (poucos) grupos privilegiados que exploram as categorias consideradas inferiores. Nessa mesma linha, quando os direitos são considerados como conquistas individualizadas naturalizam-se as práticas de injustiça social, assegurando a dominação de uma classe sobre a outra.

As violências diretas e simbólicas podem ser evidenciadas a partir da estrutura macroeconômica da sociedade, cuja base, na conjuntura atual, está alicerçada em fundamentos do neoliberalismo, do dualismo entre pobres e ricos e, conseqüentemente, da legitimação da

desigualdade social. Trata-se de uma ideologia conservadora e direitista²³, que se posiciona favorável à naturalização da hierarquia social, à intervenção mínima do Estado no tocante aos direitos sociais, à rejeição à ideia de igualdade coletiva e na sustentação do discurso da necessidade do empreendedorismo, da eficiência e da meritocracia (virtude, esforço, talento, inteligência, aptidão) como pilares fundantes da pirâmide social. Essas premissas se convertem na coisificação das pessoas despossuídas de status financeiro e social, na precariedade das condições básicas de vida da população carente, na permanência da divisão econômica desigual, na distribuição de rendas e na discriminação dos/as considerados/as incapazes ou menos esforçados/as. Essa violência se revela, por exemplo, na privação de acesso aos recursos, na tentativa de impedimento da mobilidade social, na ausência de real igualdade de oportunidades, na carência de efetivas políticas protetivas às necessidades das cidadãs e dos cidadãos marginalizadas/os no tocante à saúde, educação, moradia, segurança, trabalho e na manutenção do empobrecimento e da miséria da população desfavorecida. Oliveira (2008) colabora na compreensão do significado de violência estrutural, ao afirmar que

A estrutura social capitalista, sob os auspícios da ética neoliberal, no mundo contemporâneo, é vista por muitos autores como essencialmente fomentadora de desigualdades, de assimetrias de poder político e econômico e, conseqüentemente, de opressão (Bauman 1999; Morin, 1999; Santos, 1996). Essa ética do pós-mercado, como se refere Rifkin (1995), privilegia a exploração do trabalho, minando a dignidade humana e facilitando a erosão da auto-estima e da constituição sadia da subjetividade. A estrutura ideológica hegemônica na idade contemporânea, vista desta forma, viola, violenta e fomenta a violência em níveis interpessoal, inter e intragrupal e institucional, favorecendo o aparecimento de sofrimento material, biopsíquico e social (OLIVEIRA, 2008, p. 51).

A Síntese dos Indicadores Sociais – SIS²⁴ do IBGE (2018) apresentou dados sobre o crescimento da pobreza no Brasil entre os anos de 2016 e 2017. Este estudo, “analisou o mercado de trabalho, aspectos educacionais e a distribuição de renda da população brasileira [...]” (IBGE, 2018). Este trabalho demonstrou que o percentual de pessoas em situação de pobreza subiu de 25,7% para 26,5% de 2016 para 2017. O estudo do IBGE (2018) também mostrou que todas as regiões brasileiras foram afetadas pelo aumento da pobreza e que o Brasil

²³ Posição política favorável à manutenção entre as classes sociais, à hierarquização e naturalização das diferenças sociais.

²⁴ Síntese de Indicadores Sociais: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. IBGE, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>. Acesso em: 26 fev. 2019.

contava no ano de 2017 com 54,8 milhões de pessoas pobres. Esses indicadores apontaram que os mais impactados pelas privações são crianças e adolescentes pobres, especialmente aquelas e aqueles que são sustentados/os por mulheres sem cônjuges e as/os pretas/os e pardos/as. Além disso, ficou evidenciado que a renda mensal das pessoas brancas é superior em 72,5% em comparação aos/às negros/as e pardos/as. A questão de gênero também se revelou neste estudo, ao apontar que os homens ganham 29,7% a mais que as mulheres. Esse quadro caótico e discriminatório só ressalta as perdas, os retrocessos pelos quais nosso país vem passando após o Golpe sofrido em 2016 (MIGUEL, 2018) e que as malhas frágeis continuam sendo fortemente alvos da desigualdade social.

Embora não caiba aqui aprofundamento sobre o Golpe de 2016 (MIGUEL, 2018), tendo em vista não ser objeto central deste trabalho, cumpre ressaltar o aumento da pobreza após esse lamentável episódio. Isso pode ser observado nos espaços escolares, com o crescimento das carências de estudantes de escolas de periferia pobre no tocante à falta de recursos para aquisição de materiais didáticos, na dependência da merenda escolar como refeição principal e na diminuição da participação familiar na vida escolar da criança em decorrência da mãe trabalhar fora e, em muitos casos, não poder contar sequer com a presença do pai para auxiliar na tarefa de educar as/os filhas/os. Nota-se claramente com o governo de Jair Bolsonaro o agravamento desta realidade, pois uma série de cortes na educação básica²⁵ e no ensino superior já se efetivaram.

A violência estrutural conduz à opressão social das grandes massas excluídas, viola o sentido da vida, retirando das pessoas o direito às subjetividades que são inerentes à complexidade da condição humana, impondo uma realidade idealizada de sucesso a qual a maioria não consegue atingir, pois está vinculada aos preceitos mercadológicos, ao poder de consumo restrito a uma pequena parcela da população. Diante do cenário imposto, outras alternativas de sentir, pensar e intervir no mundo são, praticamente, inviabilizadas. A negação dos direitos básicos à educação de qualidade, à saúde pública, de condições mínimas de sobrevivência humana com dignidade, por exemplo, promove relações perenes de assimetria entre “o hegemônico e o contra-hegemônico, o dominante e o dominado, o possuidor e o despossuído [...] Quanto maior for a desigualdade, maior será seu potencial.” (GOMES, 1997, p. 97). Segundo Miguel,

²⁵ Governo corta repasse para educação básica e esvazia programas. Folha de São Paulo. 15 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml> Acesso em: 15 set. 2019.

A violência estrutural é camuflada por sua conformidade às regras; é naturalizada por sua presença permanente na tessitura das relações sociais; é invisibilizada porque, ao contrário da violência aberta, não aparece como uma ruptura da normalidade. Em particular, a violência estrutural tem beneficiários, mas não tem necessariamente perpetradores particularizáveis (MIGUEL, 2015, p. 33).

Isso é um dos espectros das distintas violências exercidas de maneira subliminar pelo sistema contra as classes populares. Violências essas que não se configuram diretamente nas estatísticas criminais, mas, que ferem os direitos das classes populares ao fomentar a seletividade, ao produzir padrões considerados aceitáveis de ser, de viver, de raça, de forma física e ao naturalizar costumes perversos, culpabilizando individualmente as pessoas que não atingem os patamares sociais esperados.

E o pior, como assinala Miguel (2015, p. 33), essa “desatenção à violência estrutural faz com que a reação contra a opressão transite simbolicamente como violenta, mas a própria opressão, não”. Freire (2005) analisa essa violência baseada nas relações verticalizadas de dominação nas quais, de maneira invertida, o opressor atribui ao oprimido a responsabilidade por essa situação. Assim sendo, Freire (2005) questiona:

Como poderiam os oprimidos dar início à violência, se eles são o resultado de uma violência? Como poderiam ser os promotores de algo que, ao instaurar-se objetivamente, os constitui? Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro*. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os demitidos da vida, os esfarrapados do mundo. Quem inaugura a tirania não são os tiranizados, mas os tiranos. Quem inaugura o ódio não são os odiados, mas os que primeiro odiaram. Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas os que a negaram, negando também a sua (FREIRE, 2005, p. 47, grifo do autor).

O resultado nefasto dessa violência se mensura pelo quadro de pobreza apresentado pela sociedade, cuja miserabilidade assume patamares alarmantes. Também se observa o desdobramento de outras violências como a delinquência, por exemplo. Esse fenômeno social, por vezes, traduzido sob forma de confronto entre quadrilhas, delitos etc. tem sua matriz vinculada à perspectiva da violência estrutural.

Essa violência impulsiona o crescimento de outras manifestações violentas como maus-tratos às crianças, agressões físicas e psicológicas às mulheres e idosos/as, mortes de jovens em situações de vulnerabilidade/desamparo social, dentre outras. Minayo & Souza (1993) que desenvolveram estudos analisando as diferentes violências existentes em nossa sociedade, correlacionando-as aos problemas na área da saúde pública, contribuem nessa análise ao afirmarem que

Juntos, os diversos tipos de violência constituem uma rede intrincada e complexa, na qual todos (cada um a seu modo) são vítimas e autores a um só tempo (Boulding, 1981; Domenach, 1981). Tal como numa epidemia, todos são afetados pela fonte comum de uma estrutura social desigual e injusta, que alimenta e mantém ativos os focos específicos de violência, os quais se expressam nas relações domésticas, de gênero, de classes e no interior das instituições (MINAYO & SOUZA, 1993, p. 65-66).

Atravessamos uma conjuntura, na qual, o conjunto de valores e princípios neoliberais que se tornaram hegemônicos (des)forma e determina as práticas sociais de exploração, que alteram/reconfiguram os modos de produção do trabalho e das relações humanas entre grupos sociais (familiares, amigos/as, companheiras/os de labor, dentre outros/as), caracterizando-as pelo “progresso da insignificância” (HAROCHE, 2008, p. 135). Essa propagação ocorre com a permanente tentativa de desarticulação, intencional, do pensamento coletivo para neutralizar processos de resistências contra a doutrinação, dentre outras características contemporâneas marcadas pelo sistema econômico e político que rege as sociedades capitalistas. Essa alienação não conduz somente à miséria material/física, mas, também, à psíquica, pois ocupa a dimensão interior do indivíduo fazendo-o “desinvestir de suas capacidades psíquicas de pensar e criar” (HAROCHE, 2008, p. 171). Se caracteriza, ainda, pela efemeridade dos relacionamentos humanos que passam, nesse contexto, a serem voláteis, fluidos e carentes de vinculação afetiva, pois o movimento provocado por essa lógica se inscreve na perspectiva da anulação dos indivíduos, no desengajamento de si mesmo. Esses processos subtraem das pessoas, ao mesmo tempo, o direito à construção da própria identidade e o direito à transformação social.

Segundo Eduardo Galeano (1998), na atual conjuntura a sociedade se sustenta na inversão de valores, isto é, “despreza a honestidade, castiga o trabalho, recompensa a falta de escrúpulos e alimenta o canibalismo” (GALEANO, 1998, p. 14). Os países referenciais que adotam discursos moralistas e de paz, contraditoriamente, são aqueles que fomentam as desigualdades, que exploram a humanidade e que criam culturas de demasiada apreensão, medo e insegurança. Ainda de acordo com Galeano (1998)

No mundo como ele é, mundo ao avesso, os países responsáveis pela paz universal são os que mais armas fabricam e os que mais armas vendem aos demais países. Os bancos mais conceituados são os que mais narcodólares lavam e mais dinheiro roubado guardam. As indústrias mais exitosas são as que mais envenenam o planeta, e a salvação do meio ambiente é o mais brilhante negócio das empresas que o aniquilam. São dignos de impunidade e felicitações aqueles que matam mais pessoas em menos tempo, aqueles que ganham mais dinheiro com menos trabalho e aqueles que exterminam mais natureza com menos custo. Caminhar é um perigo e respirar é uma façanha nas grandes cidades do mundo ao avesso. Quem não é prisioneiro da necessidade é prisioneiro do medo: uns não dormem por causa da ânsia de ter o que não têm, outros não dormem por causa do pânico de perder o que têm. O mundo ao avesso nos adentra para ver o próximo como uma ameaça e não como uma promessa, nos reduz à solidão e nos consola com drogas químicas e amigos cibernéticos. Estamos condenados a morrer de fome, a morrer de medo ou a morrer de tédio, isso se uma bala perdida não vier abreviar nossa existência (GALEANO, 1998, p. 16-17).

Esse mundo se caracteriza, ainda, pela efemeridade dos relacionamentos humanos que passam, nesse contexto, a serem voláteis, fluidos e carentes de vinculação afetiva, pois o movimento provocado por essa lógica se inscreve na perspectiva da anulação das pessoas, no desencajamento de si mesmo. Esses processos subtraem, ao mesmo tempo, o direito à construção da própria identidade e o direito à transformação social.

Nesse sentido, as práticas sociais se constituem pelo limitado contato físico e pelo uso das tecnologias como forma de interação social. A violência observada nessas circunstâncias, gestadas de maneira sutil pela ideologia dominante, faz emergir no indivíduo sentimento de insegurança, de criação de hábitos solitários e de posturas individualistas. O isolamento provocado por esse movimento intenta universalizar os modos de ser, de viver, de agir, de se relacionar; modifica comportamentos que interferem na construção do sujeito enquanto pessoa e como parte de um corpo social.

Outra consequência desse isolamento social pode ser percebida, em muitas circunstâncias, nas práticas cotidianas das pessoas alicerçadas em necessidades de consumo contínuo e ilimitado como sinônimo de felicidade. Toma-se como exemplo o trânsito de pessoas nos shoppings centers: muito embora circulem pelos corredores lotados, se desloquem no mesmo espaço físico, as relações sociais são marcadamente superficiais e comerciais. Neste caso, as pessoas se veem, mas, não se enxergam, pois não há o estabelecimento de vínculos mais profundos. Como muito bem constatou Galeano²⁶,

²⁶ Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/Eduardo-Galeano-e-o-imperio-do-consumo/2/24179>. Acesso em: 19 abr. 2020.

a cultura do consumo, cultura do efêmero, condena tudo à descartabilidade midiática. Tudo muda no ritmo vertiginoso da moda, colocada à serviço da necessidade de vender. As coisas envelhecem num piscar de olhos, para serem substituídas por outras coisas de vida fugaz. Hoje, quando o único que permanece é a insegurança, as mercadorias, fabricadas para não durar, são tão voláteis quanto o capital que as financia e o trabalho que as gera. [...] Os donos do mundo usam o mundo como se fosse descartável: uma mercadoria de vida efêmera, que se esgota assim como se esgotam, pouco depois de nascer, as imagens disparadas pela metralhadora da televisão e as modas e o ídolos que a publicidade lança, sem pausa, no mercado. [...] A sociedade de consumo é uma armadilha para pegar bobos. [...] Não existe natureza capaz de alimentar um shopping center do tamanho do planeta (GALEANO, 2007, documento on-line).

O uso das redes sociais, também, elucida esse movimento. Nelas, as pessoas podem criar autoimagens (narcisistas) totalmente distorcidas da realidade e alimentar uma enganosa ideia de felicidade baseada na ilusão de uma vida que não levam e na quantidade de cliques que recebem quando postam fotografias ou cenas do seu cotidiano, divulgando relacionamentos afetivos exitosos, os alimentos que consomem, o que fazem no trabalho, no lazer, os produtos e/ou bens que adquirem, etc. Com isso, o que se pretende não é demonizar as redes sociais, mas, pontuar os processos alienantes que podem ser desenvolvidos a partir dos arranjos do sistema capitalista e refletir sobre o enganoso discurso de democracia que procura incutir a ideia de que basta a cidadã e o cidadão emitirem sua opinião numa rede social e que isso, por si só, asseguraria participarem dos processos decisórios da sociedade. Bem diferente disso, Claudine Haroche (2008) afirma que

[...] nas sociedades contemporâneas, a sensação contínua e o movimento permanente transformaram os modos de funcionamento sensoriais: estimularam o desinteresse, o descompromisso e o desengajamento, bem como afastaram as ideias de limite e consciência, e a própria noção do eu. Além disso, o papel do movimento para o pensamento, tal como proposto por Hume, modificou-se: a alternância entre mobilidade e imobilidade tende a declinar e mesmo a desaparecer, já que hoje o indivíduo em busca de poder é estimulado a se deslocar constantemente pelo mundo, mas permanece passivo e imóvel em face dos contínuos fluxos de informação veiculados em telas tanto no trabalho quanto no lazer (Sennet, 1974) (HAROCHE, 2008, p. 207).

Como se pode notar, a cegueira provocada por essa alienação impede tanto a mobilidade social para a diminuição das desigualdades como o desenvolvimento individual numa perspectiva libertária, crítica e sensível às mazelas humanas. O grande problema ocasionado por essas práticas sociais se refere ao culto à aparência como meio de felicidade (consumo exacerbado), a criação de culturas da indiferença e da incapacidade de refletir sobre si e sobre o outro, de se sensibilizar com o padecimento humano e de se perceber como agente de

transformação de uma realidade exploratória. Eis o duplo viés da “eficiência da máquina repressiva” (CHAUÍ, 1981, p. 46): a pessoa pode se tornar despossuída de sua capacidade de olhar por si mesma, tendo sua subjetividade negada (esse processo individualista alienante a afasta do convívio social), e pode ser desencorajada, muitas vezes, de participar de movimentos de resistências diante das barbáries praticadas pelo sistema vigente.

Como bem analisa Chauí (1981, p. 12) nas sociedades contemporâneas as pessoas são reduzidas “à condição de objetos sociais”. A ocultação das violências praticadas pela ideologia dominante contra os/as oprimidos/as favorece a naturalização dos desníveis sociais, do sofrimento humano como fatalismo, como ordem do acaso ou do pouco esforço na superação das dificuldades sociais.

Em outra análise desenvolvida recentemente, refletindo sobre as circunstâncias políticas e econômicas mundiais pelas quais as sociedades vêm passando, Chauí (2020) contribui expressivamente para o entendimento da lógica vigente no tocante ao neoliberalismo, designado como uma nova forma do totalitarismo cujos desdobramentos impactam na formação social. Conforme a pesquisadora,

Totalitarismo: por que em seu núcleo encontra-se o princípio fundamental da formação social totalitária, qual seja, a recusa da especificidade das diferentes instituições sociais e políticas que são consideradas homogêneas e indiferenciadas porque concebidas como organizações. [...] o totalitarismo é a recusa da heterogeneidade social, da existência de classes sociais, da pluralidade de modos de vida, de comportamentos, de crenças e opiniões, costumes, gostos, idéias para oferecer a imagem de uma sociedade homogênea, em concordância e consonância consigo mesma. [...]. Novo: por que, em lugar da forma do Estado absorver a sociedade, vemos ocorrer o contrário, isto é, a forma da sociedade absorve o Estado. De fato, os totalitarismos anteriores instituíam a estatização da sociedade, o expansionismo imperialista e o nacionalismo exacerbado. O totalitarismo neoliberal pratica, como dissemos, uma outra forma de imperialismo e, não tendo o Estado nacional como enclave territorial do capital, não precisa de nacionalismos extremados. Sua grande novidade está em definir todas esferas sociais e políticas não apenas como organizações, mas como um tipo determinado de organização que percorre a sociedade de ponta a ponta e de cima embaixo: a empresa - a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, o centro cultural é uma empresa. Eis porque o Estado é concebido como empresa, sendo por isso espelho da sociedade e não o contrário, como nos antigos totalitarismos. Vai além: encobre o desemprego estrutural por meio da chamada uberização do trabalho e por isso define o indivíduo não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, uma empresa individual ou “capital humano”, ou como empresário de si mesmo, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia. [...] desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho, o indivíduo é treinado para ser um investimento bem sucedido e a interiorizar a culpa quando não vence a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo,

particularmente contra imigrantes, migrantes, negros, índios, idosos, mendigos, sofrendores mentais, lgbtq+, destruindo a percepção de si como membro ou parte de uma classe social, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio (CHAUÍ, 2020, p. 321-322).

As consequências desse totalitarismo neoliberal afetam as atividades humanas nas diversas dimensões, sejam em seus aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, ideológicos e psicológicos. Sobre a dimensão psicológica, Chauí (2020) explica que com a mesma

dá-se o surgimento de uma nova forma da subjetividade, marcada por dois traços aparentemente contrários, mas realmente complementares – de um lado, uma subjetividade depressiva porque marcada pela exigência de vencer toda e qualquer competição e pela culpa se fracassar. [...]. E, por outro lado, uma subjetividade narcisista, produzida pelas práticas das tecnologias eletrônicas de comunicação. Essa nova subjetividade não se define mais pelas relações do corpo com o espaço e o tempo do mundo ou da vida, mas com a complexidade de relações reticulares esparsas e fragmentadas. Essas novas tecnologias operam com a obediência e a sedução no campo mental, porém disfarçadas numa pretensa liberdade de escolher obedecer, pois, os estudos em neurologia revelam que nos usuários, há diminuição das capacidades do lobo frontal do cérebro, onde se realizam o pensamento e os julgamentos, e há grande desenvolvimento da parte do cérebro responsável pelo desejo. Pensa-se menos e deseja-se muito e as empresas desenvolvem aplicativos para enfatizar, direcionar, induzir e estimular desejos. Curtir se tornou uma obrigação, o selfie, o *like* e o *meme* tornaram-se a definição do ser de cada um, pois, agora, existir é ser visto. Dissemos que somente em aparência essas duas formas da subjetividade parecem contrárias, pois, há um século, os estudos de Freud revelaram que depressão e narcisismo são as duas faces da mesma moeda (CHAUÍ, 2020, p. 327-327, grifos da autora).

Esses são elementos que estimulam o ódio ao/a outro/a, a individualidade, a atopia, a indiferença, os fundamentalismos religiosos, dentre outros aspectos, e estão presentes nas sociedades contemporâneas, entendidas como democráticas. Nesse *modus operandi*, o ser, enquanto categoria sociológica, constrói-se na ausência de sentidos que possam instrumentalizá-lo para a não aceitação da opressão e para impedir possíveis alterações sociais, bloqueando, assim, o inconformismo e as possíveis resistências coletivas. Portanto, faz parte dessa lógica desarticular processos coletivos de reflexão entre o pensamento e a ação, semear condutas de isolamento, promover a cultura da aparência social como sinônimo de dignidade e desencorajar qualquer tipo de movimento que contrarie os pressupostos da ideologia dominante. Logo, as pessoas são induzidas a agir, em alguns contextos, de modo irrefletido, favorecendo, dessa forma, vinculações sociais mais fluídas, fugazes e superficiais. O distanciamento entre as pessoas, provocado por essa cultura que rege o desengajamento, a não

vinculação, a solidão, se expressa, por exemplo, nas relações efêmeras estabelecidas entre as pessoas que pertencem aos mesmos grupos, famílias ou classe social; se manifesta na apatia diante das adversidades, no julgamento pelas aparências, afetando, significativamente, a formação numa perspectiva mais solidária.

Essa legitimação da dominação e da perversidade do sistema penetra o tecido social e se faz presente, também, em sala de aula, como foi perceptível em várias circunstâncias, ao longo do processo de observação empírica desta pesquisa. Exemplificando, na escola Realidade

um estudante chega à escola e logo que se senta em sua carteira é chamado pela docente Antônia, na frente de todos/as, para buscar um pano na cantina e passar no chão para limpar as marcas de barro deixadas por ele no piso da sala. A docente solicitou que limpasse porque, segundo ela, suas chinelas estavam cheias de barro e até o final da aula a sala ficaria “imunda” (o piso é de cerâmica branca). Detalhe: o entorno da escola é todo de terra e não há outras construções neste quarteirão, além da escola. Nesta escola tem, ainda, alguns e algumas estudantes de outros bairros em situações mais desfavoráveis que este do ponto de vista da infraestrutura (mais ruas sem pavimentação asfáltica). O garoto além de limpar a “própria sujeira” passou o pano debaixo da mesa de um colega cujos calçados se encontravam nas mesmas condições que os dele (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

Observar aquele estudante, que era já estigmatizado pelas dificuldades de aprendizagens, se abaixar e recolher o barro deixado pelas suas chinelas, foi desolador. Ao ser questionada sobre o perfil socioeconômico de seus/suas estudantes a docente Antônia verbalizou que desconhecia completamente se passavam por dificuldades ou não, que pela aparência deles/as não sabia se pertenciam a famílias sem estruturas mínimas. Nessa circunstância emergiu uma preocupação com o futuro dessas crianças diante desse mundo tão seletivo. Qual lugar no corpo da sociedade estará reservado a elas? O conceito que carregavam sobre si se revelou como desolador.

Outro ponto que merece análise diz respeito à cultura do controle. Nesta sala de aula observamos situações como:

A docente se ausenta da sala de aula quando alguns estudantes começam a trocar xingamentos e provocações com expressões como “seu gordo preguiçoso, vou te bater” se referindo ao colega que estava demorando para terminar as tarefas. E esta não foi a primeira vez que o menino foi chamado de gordo e de preguiçoso pelos colegas (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

Essa situação se enraizou de tal forma que entre os próprios pares havia o controle do comportamento esperado. Uns "entregavam" os outros que tentavam se manifestar de forma diferente. Quando a docente se ausentava da sala por poucos minutos, as práticas de xingamentos entre alguns/mas estudantes ganhavam força.

A aparência social como referência de cidadania, corrobora a criação do “culto das aparências” (HAROCHE, 2008, p.157), algo que implica no julgamento perverso daquelas/es que se encontram em situações de vulnerabilidade, que são desfavorecidas/os das aparências desejáveis pelo sistema político-econômico que orienta as sociedades contemporâneas. Conforme Galeano (1998, p. 35) “A igualação, que nos uniformiza e nos apalerma, não pode ser medida. Não há computador capaz de registrar os crimes cotidianos que a indústria da cultura de massas comete contra o arco-íris humano e o humano direito à identidade”. As aparências, nesse sentido, se referem às dimensões visíveis das pessoas; a padronização dos modos de ver o mundo, de sentir, de vestimenta, de condutas sociais esperadas, de anulação de si própria/o, de esforço individual para alcançar o “sucesso” no mercado de trabalho, de preferências musicais, dentre outros. Freire (1997, p. 681) afirma que na perspectiva da ética neoliberal “Valemos tanto quanto esteja sendo ou possa ser o nosso poder de compra. Tanto menos poder de compra quanto menos poder ou crédito tem nossa palavra”. O descompasso provocado por esse modelo produz a baixa autoestima, a naturalização de crueldades, de conformismos diante do sofrimento humano; promove o sectarismo e alimenta as desigualdades.

Os preconceitos contra quem não possui as características estéticas, impostas como padrão de beleza, (cabelos lisos, pele branca, corpo esbelto), também compõem o cômputo da perversidade das violências nesta sociedade excludente, fruto de um racismo estrutural. Ao longo do trabalho empírico da pesquisa de onde foi extraído este artigo, observamos com muita frequência agressões verbais do tipo “preta feia, esta escola não é para você”, “Bolsonaro não gosta de negros, você vai ter que mudar de escola”, “dá para lavar panelas com seu cabelo”, fatos esses que, além de subtrair direitos adquiridos, provocam o choro nas crianças que se sentem humilhadas, aniquilando a sua autoestima.

Nessas circunstâncias, as práticas de humilhação são estabelecidas nas sociedades contemporâneas a partir da mais tenra idade. É possível observar nas escolas que o discurso da cultura dominante se revela presente desde a educação infantil. Basta analisar as instituições educacionais destinadas às classes populares para percebermos que os/as estudantes são condicionados/as ou treinados/as a incorporarem um discurso de negação de si e do outro caso não estejam conforme os padrões estabelecidos. Como exemplo, podemos citar a dificuldade

de estudantes negras, de uma das escolas observadas nesta pesquisa, de aceitarem os cabelos naturais que têm.

No horário de entrada, uma estudante negra chega à escola com seus cabelos alisados. Suas colegas se aproximam dela e mexem delicadamente na cabeça da colega dizendo que ela está linda. Uma delas fala que sua mãe irá alisar os seus cabelos. Outras meninas que estão ao redor também se aproximam e fazem muitos elogios (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA UTOPIA, 2018).

O desejo de se enquadrar em um padrão de beleza criado artificialmente e amplamente difundido pela mídia como se tratasse de um valor universal é tão expressivo, que alisar os cabelos se tornou algo desejado naturalmente por essas meninas. Nesse universo, a violência é praticada na sutileza de propagandas que impõem um modelo idealizado (e muitas vezes inatingível) de beleza, de ser e de se sentir aceito na sociedade, o que provoca a desvalorização das diversidades gerando sentimentos de vergonha e de humilhação. Djamilla Ribeiro (2019) retrata sua experiência escolar, como menina negra, da seguinte, forma

O início da vida escolar foi para mim um divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente - o que quer dizer não branca - passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la”. O mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais - que é um lugar de privilégio - acabam acreditando que esse é o único mundo possível. Essa divisão social existe há séculos, e é exatamente a falta de reflexão sobre o tema que constitui uma das bases para perpetuação do sistema de discriminação racial. Por ser naturalizado, esse tipo de violência se torna comum (RIBEIRO, 2019, p. 11-12).

A violência dessas práticas racistas, mencionada por Ribeiro, que é recorrente nos ambientes escolares e que hierarquiza etnias, prejudica profundamente o processo formativo do/as estudantes negros/as ao interferir na construção da consciência de subalternidade, na baixa autoestima associada à cor da pele, aos cabelos e por outros atributos sancionados pela concepção da branquitude das elites dominantes, que estabelecem o que deve ser considerado

como válido ou não. A herança escravista, de ordem estrutural/sistêmica, nesse sentido, colabora para a permanência do racismo dentro das escolas, pois condiciona a pele negra ao baixo desempenho escolar, às limitações e potencialidades intelectuais dos/as estudantes, algo extremamente impiedoso e violento, inviabilizando a promoção da equidade racial. Com isso, a persistência do racismo nas escolas provoca, em expressiva medida, a naturalização da ideia de hierarquização das raças, sendo a negra inferior a branca, ocultando que o sistema racista advém de uma construção histórica que escravizou e tornou a população negra em mercadoria. Desse modo, cria-se a cultura de atribuir aos problemas, supostamente pedagógicos a condição de ser negro/a. Logo, inferiorizados/as pela imposição desta condição, os/as estudantes negros/as necessitam criar mecanismos/táticas de sobrevivência em meio ao contexto racista. Aliás, manter-se viva²⁷ é a primeira forma de resistência que a pessoa negra necessita enfrentar, neste pavoroso universo racista, considerando-se que os dados, ao menos no Brasil, revelam “que jovens negros são as principais vítimas de violência no país”²⁸ (IPEA, 2017, documento on-line). Sobre isso, Sueli Carneiro (2005) afirma que

[...] ao permanecer vivo, seguem-se os desafios de manutenção da saúde física, de preservação da capacidade cognitiva e por fim o de compreender e desenvolver a crítica aos processos de exclusão racial e, finalmente, encontrar e apontar os caminhos de emancipação individual e coletivos (CARNEIRO, 2005, p. 150).

Nesse cenário demasiadamente violento, há a negação, a desqualificação e a destruição da produção do conhecimento, das memórias ancestrais, das referências de origens e de costumes culturais da população negra, pois não se harmonizam com os padrões dominantes, constituindo, assim, o que Sueli Carneiro (2005) denomina de epistemicídio. Segundo a pesquisadora,

²⁷ No ano de 2020, diversos assassinatos por armas de fogo, em decorrência de operações policiais, foram registrados no Rio de Janeiro. Dentre eles alguns ganharam destaque da mídia nacional e internacional por vitimarem crianças e jovens como a menina Agatha Felix de 8 anos e os meninos João Pedro Matos Pinto de 14 anos, Kauê Ribeiro dos Santos de 12 anos e Kauan Rosário, de 11 anos. Disponível em: <https://epoca.globo.com/rio/caso-joao-pedro-quatro-criancas-foram-mortas-em-operacoes-policiais-no-rio-no-ultimo-ano-24436851>. Acesso em: 06 jul. 2020.

²⁸ Sobre a violência aberta vitimando a população negra e jovem ver: **Atlas da Violência 2017 mapeia os homicídios no Brasil**. Estudo realizado pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública mostra que jovens e negros são as principais vítimas de violência no país. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253. Acesso em: 06 jul. 2020.

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. É uma forma de seqüestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Essa violência estrutural, de caráter étnico-racial, trata, em larga medida, o/a negro/a como “Não-ser” (CARNEIRO, 2005), que subestima, subalterna, desqualifica e desmoraliza as capacidades multidimensionais das pessoas negras, sejam elas de natureza epistemológica, cultural, artística, dentre outras. Essas justificativas de natureza racial contribuem para subtrair o direito à vida, naturalizar a desigualdade racial, condenar e executar maciçamente crianças e jovens negros/as. Por isso que se faz necessário aprofundar o debate referente à equidade racial e social. E, nesse sentido, a escola, desde a educação infantil até às universidades, se torna um lócus importante e necessário para a compreensão dos reais motivos da hierarquização da estrutura racial. Assumindo esse papel, a escola contribui para desvelar a realidade em todas as suas nuances e para alterar esse quadro de “padrões sociais hierárquicos ditados pelo dispositivo de racialidade” (idem, p. 112), condição necessária para se projetar um futuro com diminuição, ou, até mesmo, superação das práticas discriminatórias que tem aniquilado culturalmente, epistemologicamente, moralmente e fisicamente populações negras. Por isso, como bem afirma Ribeiro (2019)

É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (RIBEIRO, 2019, p. 4).

Petaia (1976), em sua composição literária, sob forma de versos, retrata poeticamente a função da escola nesse contexto de negação dos/as estudantes negros/as como sujeitos/as cognoscentes, bem como a crueldade do processo de embranquecimento imposto pela cultura

da hegemonia branca, na qual as populações negras se tornam “sequestradas” de sua própria cultura:

Seqüestro

Eu tinha seis anos
 quando mamãe impensadamente
 me mandou para a escola sozinha
 cinco dias por semana
 Um dia
 fui seqüestrado por um bando
 de filósofos ocidentais
 armados de livros coloridos
 e de altas reputações e títulos universitários
 Fiquei detido numa sala de aula
 vigiado por Churchill e Garibaldi
 numa parede
 Hitler e Mao tiranizando
 De outra
 Guevara incutindo em mim a idéia de uma revolução
 de dentro de seu Manual de Guerrilha
 De três em três meses eles enviavam ameaças
 a mamãe e a papai
 Mamãe e papai gostavam do filho
 e pagavam o resgate
 em forma de mensalidades
 a cada trimestre mamãe e papai
 ficavam cada vez mais pobres
 e meus seqüestradores ficavam mais ricos
 E eu ficava cada vez mais branco
 Quando me soltaram
 quinze anos depois
 deram-me (entre aplausos de meus companheiros de
 infortúnio)
 um papel
 para enfeitar minha parede
 atestando minha libertação

(poeta Ruperake Petaia, Samoa Ocidental). *In: Os Rebeldes do Pacífico*, Albert Wendt, RCU, n.4, ano 4, 1976.

2.2 O poder e o exercício da violência: instrumento eficaz de exploração e dominação

Como já dissemos, no contexto da sociedade em que vivemos, o poder instituído, seja ele de natureza econômica ou política, cumpre uma função de legitimação da dominação, de naturalização das relações de opressão. E, assim sendo, não se dá somente no campo material, ele ocorre, também, no plano simbólico intentando desarticular possíveis resistências que levem à emancipação e à não aceitação da exploração, demonstrando que as ações humanas se

fundamentam em contextos datados e intencionais e que as coisas não acontecem por meio do acaso. Os determinismos sociais (divisão classista), a cultura e as representações dadas à sociedade ocorrem acintosamente para atender determinados interesses.

Em suas análises Freire (2005) desenvolve a categoria de denúncia para auxiliar na compreensão e no desvelamento das arbitrariedades cometidas pelas classes dominantes. A denúncia implica no processo de conscientização do quão explorada, domesticada e violentada as pessoas podem ser, em suas múltiplas dimensões, enquanto pertencente à uma classe subalterna. Implica em perceber o processo de dominação e suas maléficas consequências para os/as oprimidos/as que, em larga medida, desqualifica as pessoas, tratando-as como seres a-históricos, acrícticas e desprovidas de capacidade de lutar.

As contribuições de Thompson (1998) sobre as culturas e os costumes da sociedade inglesa do século XVIII também trazem elementos que nos ajudam a compreender a “tirania dos costumes que prevalece sobre nós” (THOMPSON, 1998, p. 14). Muito embora as análises se refiram aos séculos precedentes, observa-se que as práticas de dominação do sistema capitalista continuam imperando no presente século, só que agora de maneira mais sofisticada. Nas sociedades contemporâneas, os preceitos desse sistema se ramificam tanto nas relações interpessoais como nas intrapessoais. Isso significa que a falta de consciência sobre si enquanto sujeito explorado, culpabilizando-se sobre as impossibilidades e trazendo unicamente para si, como algo natural, os fracassos e insucessos no campo pessoal, dificultam as possibilidades de pensar coletivamente sobre formas de resistências diante das barbáries sociais.

Fazendo uma conexão entre a educação e esses modos sutis e requintados de dominação e de exploração do sistema capitalista, na contemporaneidade, Thompson, em diálogo com Mandeville (1970), afirma:

Para que a sociedade seja feliz e o povo tranquilo nas circunstâncias mais adversas é necessário que grande parte dele seja ignorante e pobre. O conhecimento não só amplia como multiplica nossos desejos [...]. Portanto, o bem-estar e a felicidade de todo Estado e Reino requerem que o conhecimento dos trabalhadores pobres fique confinado dentro dos limites de suas ocupações e jamais se estenda (em relação às coisas visíveis) além daquilo que se relaciona com sua missão (MANDEVILLE, 1970, p. 191 apud THOMPSON, 1998, p. 15).

Transpondo essa reflexão para a realidade brasileira, é possível citar a recente reforma do Ensino Médio que, ao retirar a obrigatoriedade do ensino de História, Filosofia, Sociologia, Artes, dentre outras disciplinas da grade curricular, tem como objetivo excluir conteúdos que intentam analisar o pensamento humano e a construção do conhecimento (seu modo operante,

intencionalidades e consequências), portanto, precarizando ainda mais a educação básica. Freire (1997) chama a atenção para as consequências da educação arbitrária:

Advirtamo-nos de que, anulando a importância da consciência ou da subjetividade na História, reduzida a consciência então a puro reflexo da materialidade, as concepções mecanicistas da História e da consciência se concretizam em funções inviabilizadoras de educação. Decretam a inexorabilidade do futuro que implica necessariamente a morte do sonho e da utopia. A educação vira treinamento, quase adestramento, no uso de técnicas (FREIRE, 1997, p. 675).

Essa reforma explicita o novo modelo de ser humano que os setores dominantes necessitam neste novo século, isto é, segue uma lógica na qual a educação destinada à classe trabalhadora deve estar limitada a oferecer algumas instrumentalizações básicas, de maneira acrítica e despolitizada. As habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, por exemplo, apresentam características esperadas como comunicação eficaz, que as/os estudantes sejam academicamente diversificadas/os, que se tornem pensadoras/es críticas/os, agentes flexíveis, digitalmente fluentes etc. Entretanto, os adjetivos descritos não se referem à formação humana solidária para a melhoria das condições de vida para todas e todos, mas, principalmente, visa atender às necessidades do sistema capitalista no século presente. A flexibilidade, nesse caso, distancia-se da ideia de formação do pensamento plural, da capacidade de conhecer e de entender, do desenvolvimento humano integral, da necessidade de se correlacionar com as múltiplas dimensões culturais, emocionais, afetivas, econômicas, sociais, dentre outras. Ao contrário, o que se almeja é colocar as pessoas numa posição de objetos, que devem produzir cada vez mais com o menor contingente humano possível. Dito de outra forma, um/a único/a trabalhador/a poderá exercer a função de muitas/os recebendo salário igual ou inferior pela sua produção no mercado de trabalho. Diante desse sombrio cenário, a mercantilização da educação, o estreitamento curricular, as subtrações de direitos e a negação das culturas plurais, se revelam como práticas perversas de violências contra as classes populares, atingindo cotidianamente milhares de pessoas.

Essa cultura do desmerecimento, da massificação, da criação de modelos homogêneos, sedimentada numa ética neoliberal, isto é, no mercado como regulador das ações humanas, possui características desumanizantes. Segundo Freire (2005)

Esta violência, como um processo, passa de geração a geração de opressores, que se vão fazendo legatários dela e formando-se no seu clima geral. Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e

dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. Deles como consciências necrófilas, diria Fromm que, sem esta posse, "perderiam el contacto con el mundo". Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando. Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isto é que, para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é *ter* e *ter* como classe que tem (FREIRE, 2005, p. 50-51, grifos do autor).

Essa violência, praticada por meio de eufemismos, é sedimentada em mecanismos que ocultam o autoritarismo das elites e induz à ideia de necessidade da unicidade do pensamento como fio condutor do progresso da nação, na tentativa de impedir que as contradições emergjam e ganhem força nas práticas sociais. Reforça a tese de que o saber científico é o que valida as condutas humanas em suas distintas dimensões. Desse modo, a criação de padrões homogêneos, (para as formas de ser e viver no mundo), se incumbe de fomentar os mercados de consumo e de alienar as pessoas, dissimulando a crueldade praticada contra as/os dominadas/os. Ora, se o acesso ao chamado conhecimento racional, canônico e verdadeiro não está disponível à todas as classes, logo, as classes populares são consideradas "pauperizadas intelectualmente" (CHAUÍ, 1981, p. 63) e, portanto, acríicas e incompetentes no tocante à compreensão e condução do desenvolvimento humano necessário (para o modo de produção capitalista). Por conseguinte, são consideradas ignorantes, e, por isso, necessitam de direcionamento por parte dos setores dominantes. Nesse discurso entre o saber e o não-saber surge a naturalização da necessidade de dominação. Tal dominação por vezes aparece disfarçada sob o argumento de que a identidade universal é o único caminho ao progresso social, econômico e político. Chauí (1981) analisa esse panorama da seguinte maneira:

[...] pode-se compreender o prestígio das ciências por que serve como critério da diferença entre a cultura dominante e a dominada: a primeira se oferece como saber de si e do real, a segunda, como não-saber. Forma nova e sutil de reafirmar que a barbárie se encontra no povo na dimensão da "incultura" e da "ignorância", imagem preciosa para o dominante sob dois aspectos: de um lado, a suposta universalidade do saber dá-lhe neutralidade e disfarça seu caráter opressor; de outro lado, a "ignorância" do povo serve para justificar a necessidade de dirigi-lo do alto e, sobretudo, para identificar a possível consciência da dominação com o irracional, visto que lutar contra ela seria lutar contra a verdade (o racional) fornecida pelo conhecimento (CHAUÍ, 1981, p. 51).

A violência autoritária também se manifesta através da indústria cultural que, atendendo às necessidades do sistema capitalista, contribui para a criação de novos padrões sociais. Amparada pela globalização, pelo uso de novas tecnologias, a mídia rompe fronteiras estabelecendo e difundindo estereótipos de comportamentos e de consumo de produtos e serviços de caráter efêmero e descartável validados pela ideologia dominante. Trata-se de um poderoso instrumento de dominação, na medida em que, ao distorcer a realidade, estimula o consumo desenfreado, criando falsas necessidades, promovendo a intolerância entre as pessoas, alienando, sendo as maiores vítimas os grupos vulneráveis, e, ainda por cima, alimentando a falsa ideia de democracia e de participação popular.

Ademais, alguns meios de comunicação, para aumentar seus índices de audiência ou curtidas, utilizam dispositivos que recorrem ao sensacionalismo, ao bizarro, as histórias inventadas ou falsas, como é o caso das fake news (DELMAZO e VALENTE, 2018) e até mesmo ao violento como elementos para o processo de despolitização social, algo que influencia fortemente na formação de crianças e jovens. Galeano (1998) afirma que

Os *experts* sabem transformar mercadorias em passes de magia contra a solidão. As coisas têm atributos humanos, acariciam, acompanham, compreendem, ajudam, o perfume te beija e o carro é o amigo que nunca falha. A cultura de consumo fez da sociedade o mais lucrativo dos mercados. Os dolorosos vazios do peito são preenchidos com coisas ou com o sonho de possuí-las. E as coisas não se limitam a abraçar: elas também podem ser símbolos de ascensão social, salvo-condutos para atravessar as alfândegas da sociedade de classes, chaves que abrem portas proibidas. Quanto mais exclusivas, melhor: as coisas te escolhem e te salvam do anonimato multitudinário. A publicidade não informa sobre o produto que vende, ou raramente o faz. Isso pouco importa. Sua função primordial é compensar frustrações e alimentar fantasias. Comprando esta loção de pós-barba, em quem você quer se transformar? (GALEANO, 1998, p. 244, grifo do autor).

Num país cuja cultura se caracteriza, predominantemente, pelo intenso uso da televisão e das redes sociais como meio de lazer e de informação, certamente os programas exibidos e as propagandas veiculadas apresentam intencionalidades, por vezes veladas, de crescimento de consumo conforme os ditames do mercado. Essa influência, que é intercalada entre a realidade e os modelos desejáveis, ordena os comportamentos obstruindo as possibilidades das pessoas se tornarem portadoras de direitos, desenvolvendo-se, assim, a cultura padronizada, consumista em demasia e altamente excludente. Nesse contexto descrito, a “Pedagogia da televisão” (GALEANO, 1998, p. 274) ganha força e a disputa desleal se instala nos ambientes de salas de aula, pois “As horas de televisão superam amplamente as horas de aula” (Idem).

A violência observada nesse contexto está na forma como as propagandas, por exemplo, vinculam a cidadania ao consumo. Nesse sentido, um tênis de marca ou um equipamento de tecnologia de última geração supostamente conferem o prestígio necessário para a pessoa ser reconhecida como cidadã ou cidadão.

O discurso democrático no campo educacional, que aponta para um sistema de ensino baseado na construção de uma sociedade justa, humana, direcionada à autonomia e com condições de igualdade (assunto esse que será retomado na quarta seção), acentua o paradoxo existente entre a dominação social e a individualidade das pessoas. O constrangimento criado a partir da negação da existência das diferenças e dos saberes populares faz emergir nas pessoas excluídas a sensação de não pertencimento aos grupos sociais, até mesmo aqueles com os quais se relacionam. Diante disso, as subjetividades são anuladas e, para pertencer e/ou ser socialmente aceita, a pessoa interioriza e incorpora os preceitos doutrinários da cultura da classe dominante.

Obviamente que nesse contexto inúmeras formas de resistências, de protestos e lutas das classes populares são articuladas como mecanismos de transformações, como forma de impulsionar a mobilidade social no sentido de melhoria das condições de sobrevivência, de combater o desmonte do bem público ensejando minimizar os efeitos da exploração, da privatização diante do cenário desalentador (assunto esse que trataremos em outra parte deste trabalho). Entretanto, aqui desejamos enfatizar que, no caso da educação formal destinada aos/as estudantes que se encontram à margem da sociedade, os constrangimentos e as práticas excludentes influenciam na incorporação do sentimento de inferioridade e na naturalização das condições de vida indigna eximindo, dessa forma, o Estado de cumprir suas obrigações.

Ressalta-se, ainda, que o hiato existente entre as classes dominante e dominada, na atualidade, vem intensificando a pobreza não somente material, como, especialmente, a psíquica. Nessas circunstâncias, a diretriz para condução dos processos de criação de culturas, de costumes e de valores se direciona para retirada do direito à pluralidade da condição humana, intentado produzir condutas de caráter acrítico, inercial, irrefletido e universal.

A escola para as/os menos afortunadas/os, nesse sentido, é pensada na perspectiva dos setores dominantes como espaço ideal para o ocultamento da realidade, para a formação de culturas, de ritos e de ações que habituem as/os estudantes ao adestramento necessário à subordinação desmedida, à incorporação da falsa consciência sobre si, ao domínio ideológico da cultura hegemônica e a naturalização das práticas de humilhações. O caráter erudito e elitista contido no currículo escolar, nessa perspectiva, destoa fortemente das realidades e experiências das classes populares. Ou seja, dentro dessa lógica, a escola para as classes populares precisa

cumprir uma função de desarticuladora de movimentos que suscitem o pensamento questionador, indagador aos determinismos e perquiridor, pois tais movimentos podem suscitar reações de resistências frente à ordem instituída, podem impedir que a determinação se torne penetrável. Descrever essas situações não significa, porém, colocar as pessoas como massa amorfa ou vítimas passivas desse sistema. Ocorre que, na atual conjuntura, com os retrocessos provocados pelo “tsunami” denominado neoliberalismo, agravados com o golpe ocorrido no país em 2016, as reações estão cada vez mais dificultadas, pois, com a crescente erosão dos valores que possibilitam uma formação solidária, com os obstáculos que dificultam os processos de reflexão, com a dizimação de valores culturais que dão parâmetros de identidade, tudo isso, provoca um estado de letargia, afetando profundamente o modo de ser e de viver das pessoas.

O efeito desta lógica nos espaços escolares reforça a exclusão e a sensação de humilhação, sobretudo daquelas/es que não possuem condições financeiras adequadas às demandas mercadológicas. Além de não terem seus direitos sociais dignamente garantidos conforme previsto na legislação, as/os estudantes das classes populares ainda são moralmente constrangidas/os, pois carregam sobre si o peso e as nocivas complicações desse sistema repressor, ao serem socialmente comparadas/os, ridicularizadas/os e marginalizadas/os pelo baixo poder aquisitivo que apresentam. Na verdade, em sociedades sedimentadas no capitalismo, a negação de direitos sacrifica todas as infâncias, independentemente da classe social em que se encontram. Num mundo onde o dinheiro é o deus condutor da “prosperidade”, da “felicidade” cada tecido social representa a fatia determinada pelo capital e, assim sendo, os destinos são tratados conforme o poder aquisitivo de consumo de cada um/a. Nesse perverso cenário, segundo Galeano (1998),

O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (GALEANO, 1998, p. 22).

Aqui se insere a violência material e simbólica que convertem as assimetrias sociais em desigualdades permanentes. Nesse sentido, “O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade.” (CHAUÍ, 2000, p. 89).

Na escola Realidade encontramos situações que podem exemplificar a violência simbólica exercida sobre os/as estudantes, como essa que abaixo destacamos:

A sala de aula da docente Antônia é dividida em cinco fileiras de carteiras. Ela nos conta que separa sua turma da seguinte forma: três fileiras de alunas/os que estão alfabetizados/as e realizam as atividades conforme orienta, uma fileira de intermediários, que ainda apresentam dificuldades, mas que já conseguem realizar algumas atividades sozinhos/as, e outra para os/as fracos/as, considerados/as por ela como aqueles/as que são copistas, pois não sabem ler e nem realizar atividades sem a sua intensa intervenção. Nesta fileira há cerca de quatro alunos/as, sendo três meninos e uma menina (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

Neste caso, as humilhações observadas se referem às fileiras separadas para os/as que não estavam alfabetizados/as (uma fileira para os/a fracos/as, outra para os/a intermediários/as e outras três para os/as bons/as), pois os/as melhores não se sentavam perto dos/as que tinham dificuldades, legitimando, assim, a discriminação como algo natural. Importante ressaltar que na fileira das/os mais fracas/os a prática de empréstimos de materiais era mais recorrente do que nas demais.

Essa cultura de caráter separatista entre aptos/as e inaptos/as, não foi demonstrada somente pelas docentes observadas nesta pesquisa. Em certa ocasião, a docente Rosalina

nos mostra a fotocópia de um bilhete enviado por uma mãe à docente da sala ao lado, solicitando que os/as melhores estudantes (incluindo o filho dela) ficassem em sala separada dos que têm dificuldade para aprender para não prejudicar o andamento da sala e que o filho mais velho havia estudado nessa escola e que nada aprendeu. Segundo Rosalina, esse bilhete foi respondido pela direção da escola. Rosalina disse que a colega de trabalho chorou pela atitude preconceituosa da mãe. Falou também que é grande a pressão para vencer o planejamento. Que se sentia cobrada pela escola e pelos pais. A pedido da docente Rosalina, não fotografamos o mencionado bilhete (DIÁRIO DA CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

A perversidade desta dinâmica é explicada por Helal e Ribeiro (2014) da seguinte maneira:

parece haver uma forte tendência para se negligenciar saberes e realidades distintas em prol do saber eleito pela escola, de forma a se processar uma homogeneização de tempos e aprendizagens aos quais os educandos devem se adequar: aquelas crianças que não correspondem ao esperado pela escola são estigmatizadas, transformam-se nos “com dificuldades, nos “com problemas”, enfim, tornam dissidentes em potencial [...]. Essa tendência traz, em seu bojo, o que Santos (2006) aponta como monoculturas do saber e de tempo (HELAL; RIBEIRO, 2014, p. 149).

Em outro momento da pesquisa de campo foi possível observar a seguinte situação:

Às 13:00h a docente Antônio se dirige até a entrada lateral da escola para buscar sua turma. Não há sinal sonoro no horário de entrada, apenas durante os recreios. Aguardo na porta da sala para que a docente Antônio mostre onde poderei me sentar e ela aponta para a última carteira da fileira dos/as “fracos/as”. Muitos/as estudantes chegam e começam a pedir para irem ao banheiro. Justificam que estão com sede e que vieram a pé para a escola, mas a docente Antônio só permite beber água ou ir ao banheiro quando as funcionárias da limpeza da escola terminam de lavar e secar os corredores. Alguns meninos seguram o órgão genital demonstrando aperto para ir ao banheiro (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

Percebemos que até o barulho das chinelas de algumas crianças incomodava a docente Antônio. Disse várias vezes: "Anda direito, para de arrastar esse chinelo, que barulho chato!". Alguns colegas também implicavam com os meninos quando os chinelos eram arrastados. Essa turma não apresentava indisciplina exacerbada que justificasse tantas punições. Havia uma atmosfera de competitividade e de discriminação entre os próprios pares, de instauração de um clima de impaciência e intolerância desmedido com as/os colegas mais necessitadas/os. As/os estudantes que conseguiam caminhar sozinhos/as não tinham maturidade para entender que as/os colegas mais fracas/os necessitavam de mais tempo para realizarem as tarefas propostas e de mais apoio pedagógico.

Nesta sala, em quase todo o período de observação empírica, a pedido da docente Antônio, nos sentamos junto de estudantes por ela consideradas/os com dificuldades de aprendizagem. Numa quarta-feira,

a docente entrega para os/as estudantes uma folha contendo um texto e algumas perguntas, excluindo aqueles/as que sob o seu ponto de vista tem dificuldades de aprendizagem. Para estes/as, entrega o caderno de atividades de reforço para realizarem exercícios de alfabetização das famílias silábicas canônicas. Solicita à pesquisadora que auxilie um menino com mais dificuldades. Mesmo a atividade sendo diferenciada dos/as demais, o estudante demonstra não entender. Um outro que se senta atrás, se encontra na mesma situação. Trata-se de um garoto de doze anos. Esse nos conta que trocou de escola porque na outra era chamado de nojento pela docente. Disse que se considera “burro” porque não consegue aprender a ler (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

O ritual na sala de aula da docente Antônio era sempre o mesmo, qual seja, todos os dias buscava sua fila no pátio da escola no horário de entrada (às 13h) e nada dizia.

A docente recebe os/as estudantes dizendo que é para se sentarem e se manterem calados/as. Todos/as obedecem, ocupam seus lugares já conhecidos e abrem o caderno solicitado. Para falar, o/a estudante necessita erguer o dedo e aguardar a docente. Isso ocorreu em todas as observações já realizadas. No dia de hoje, a docente vê a mão levantada, mas não dá a palavra. Até para jogar na lixeira as raspas de lápis do apontador, os/as estudantes levantam o dedo. Não podem se levantar ou conversar sem a autorização. Nesta tarde, a docente recebeu os/as estudantes perguntando o porquê de um determinado aluno ter faltado no dia anterior. Perguntou se ele estava com preguiça (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

A apatia dessas/es estudantes era visível. A docente Antônia exigia silêncio o tempo todo, uma disciplina difícil de ser cumprida porque estava lidando com pessoas em processo de formação humana. As infâncias se mostravam subtraídas nesse microuniverso da sala de aula. Será que as aprendizagens precisam ser tão dolorosas? O remédio precisa ser tão amargo para curar uma doença inventada?

Por mais que esse processo de doutrinação e disciplinarização, exercido por essa docente sobre as/os estudantes, não fosse explicitamente intencional, as atitudes dela, embora pudessem ser inconscientes, materializavam a violência simbólica dentro da sala que ministrava suas aulas. As infâncias furtadas por meio de métodos pedagógicos castradores do pensamento, de rotinas que, nas sutilezas das ações, retiravam das/os estudantes algo que lhes é natural/instintivo como o desejo de aprender, de conhecer o mundo e a naturalização dessa desumanidade (como beber água na frente de uma criança sedenta sem lhe permitir que mate sua sede) revelaram a barbárie praticada no cotidiano da sala de aula (sala contendo maioria de estudantes pretos/as (17 pretos/as, 9 pardos/as e 1 branco), também era mista do ponto de vista da análise do pobre e do mais pobre. Os/as estudantes com menos condição financeira eram discriminadas/os entre os próprios pares, com olhares, falas e gestos preconceituosos.

Sob a lógica da escola liberal, essa docente cumpria o papel que lhe cabia: instruir conforme os programas e as diretrizes determinam, ensinando a todas e todos do mesmo jeito e exigindo o mesmo tempo de aprendizagem das/os estudantes. Nesse contexto, o darwinismo social atua colocando cada pessoa na sua exata posição social. O discurso liberal de igualdade de oportunidades se dissipa completamente ao depararmos com a invisibilidade daquelas/es que estão numa condição social inferiorizada. Sala com vinte e sete estudantes, desconsideração dos fatores externos, organização do trabalho pedagógico disforme às infâncias, com carteiras grandes para estudantes pequenos/as ou o inverso; o confinamento para padronizar condutas para receberem os conteúdos de um currículo erudito são alguns dos pesados elementos que se

incumbiam de segregar as/os estudantes da escola Realidade. Sem contar, ainda, a inexistência da relação entre o vivido e o aprendido.

2.3 Violência na escola: as principais vítimas são os/as estudantes pobres

As crueldades, para além dos lugares onde comumente são identificadas, podem ser observadas, também, nas escolas por meio da educação escolar confinadora, massificante e desagregada das vivências dos/as estudantes; no “ser menos” como denomina Freire (1981), dentre outras selvagerias praticadas pelo sistema que rege uma sociedade marcada pela dominação, pela desigualdade e pela exclusão, como a nossa. Nesse contexto, na atmosfera educacional, paira o amargo dissabor da ação de governantes profligando e subtraindo direitos, sobretudo, das/os mais pobres, como é o caso das docentes e dos/as estudantes analisados na presente pesquisa. Nossa experiência em escolas de setores das classes populares mostra que, em um universo caracteristicamente de baixa renda, há a comparação entre os pobres e os mais pobres, categorizando-os em subclasses sociais. Exemplifica essa problemática uma situação que tem sido recorrente nos espaços educacionais que frequentamos cotidianamente: um/a estudante oriundo/a de um assentamento, por exemplo, é identificado/a como mais pobre do que outro/a que reside nas imediações da mesma escola de periferia que frequentam, muito embora pertençam à mesma classe social.

A humilhação e a vergonha do rótulo da pobreza fazem com que muitas pessoas tentem negar essa condição e isto é próprio do sistema capitalista que atrela a cidadania à capacidade de consumo, que dissemina a ideia da competitividade e do esforço individual como forma de superação dos problemas sociais, que naturaliza e banaliza o sofrimento humano. A lógica, nessa interpretação desumana, se pauta em controle social, em discriminações e práticas preconceituosas entre os próprios pares, num movimento permeado por contradições que ora colocam a pessoa numa condição de oprimida, ora a mantém no papel de opressora (FREIRE, 2005). Esse processo alienante se torna perpetuador da exclusão social e, desta forma, limita ações que poderiam promover o caráter solidário, coletivo e transformador das realidades.

Os procedimentos conservadores de ensino e de avaliação legitimam a segregação por etnia, classe social, gênero etc.; excluem por métodos de ensino seletivos e são fortemente marcados pela classificação e pela estratificação. A permanência no estado de sensação de fracasso escolar e de culpabilização individualizada leva à evasão escolar ou à eliminação adiada (FREITAS, 2007) ou, ainda, compromete a formação das identidades individuais e coletivas, além de promover um processo educativo/escolar de “seleção natural” que aprofunda

as diferenças. De acordo com Bourdieu (2003, p. 279), nessas circunstâncias, “A classificação escolar é uma classificação social eufemizada, portanto naturalizada, absolutizada, uma classificação social que já sofreu uma censura, portanto uma alquimia, uma transformação tendendo a transformar as diferenças de classe em diferenças de “inteligência [...]”.

Esteban (2009) afirma que “Uma escola sem qualidade e estudantes desqualificados se complementam no processo de negação do acesso das classes populares, constituídas por sujeitos subalternos, aos conhecimentos”. (ESTEBAN, 2009, p. 130).

As políticas públicas educacionais, verticalizadas, intencionais, descontextualizadas em relação às realidades dos/as estudantes e docentes deliberam a favor da permanência desse modelo de educação. A ideologia dominante, de caráter positivista, conservador e religioso, molda os destinos formativos educacionais (currículo, ensino e a avaliação) a partir daquilo que defende como sendo necessário para a manutenção das diferenças sociais, ou seja, a educação oferecida às classes populares não pode ultrapassar as fronteiras das classes sociais posto que a justificativa para as desigualdades, no discurso direitista, está no fatalismo imutável, como obra do sobrenatural, ou no pouco esforço que as pessoas em situações de desvantagem empreendem para a superação das mazelas sociais.

Nesse sentido, o discurso neoliberal é sustentado na ideia de que as desigualdades devam ser tratadas no âmbito das instituições religiosas, das “organizações comunitárias” (BALL, 1998, p. 242), pelas “associações de moradores e todo um conjunto de instituições descentralizadas” (Idem), sem a intervenção do Estado.

[...] o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, *ao mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade (BALL, 1995, p. 244, grifo do autor).

O desmantelamento da educação ou o esforço para despolitizá-la nos espaços de educação formal podem ser observados através da materialização das políticas públicas compensatórias diante da extrema pobreza. Tratam-se de ações pontuais que financiam pequenas (quase que insignificantes) mudanças no contexto escolar. Projetos de aligeiramento ou reforço escolar são exemplos dos paliativos utilizados pelo Estado. No caso de estudantes oriundas/os das classes populares, essas políticas não são suficientes para retirá-las do quadro de desempenho inferior das escolas, uma vez que os problemas se vinculam muito mais à ordem estrutural da sociedade vigente do que aos fatores propriamente pedagógicos. Além desses,

outros problemas se somam neste cômputo, como os percebidos durante o processo de observação desta pesquisa, dentre eles, a seguinte situação constatada na sala da docente Rosalina:

A aula tem início às 13h, subo as escadas com a docente e seus/suas estudantes e nos encaminhamos para a sala de aula. Sento novamente na cadeira quebrada, a única disponível na sala. Por volta das 13:30h, a pedagoga/supervisora interrompe a aula e solicita à docente Rosalina que receba cinco estudantes de outra turma, pois a docente dessas crianças faltou e não comunicou à escola. Rosalina demonstra muita irritação e diz que novamente terá que aceitar esta situação e que se sente injustiçada. A docente solicita que esses/as estudantes se sentem, abram os cadernos e comecem a copiar as atividades do quadro. Me diz que essa situação a impede de auxiliar os/as estudantes com dificuldades, inclusive aponta para um menino da outra sala que, segundo ela, tem muita dificuldade de aprendizagem. Revela que no dia anterior aconteceu a mesma coisa. Grita algumas vezes exigindo rapidez. Os/as estudantes da outra classe olham para os/as demais colegas e procuram obedecer a docente. Uma menina pede mais de dez vezes para beber água até que a docente dá a permissão (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Esta situação mencionada, colocada de maneira impositiva à docente, foi observada em três circunstâncias. A contrariedade dela era nítida, pois a colocação de outros/as alunos/as em sua sala de aula, que já estava com seus/suas 26 estudantes, dificultaria ainda mais o seu trabalho pedagógico. A contradição observada é que mesmo sendo a docente uma pessoa expressivamente oprimida, a mesma reproduzia essa violência opressora recebida pelo sistema ao transferir aos/às estudantes a culpa pela precarização de suas condições de trabalho e pelas dificuldades de aprendizagens. Em relação a essa ambiguidade no contexto escolar, Freitas (1995) aponta que ao diagnosticar dificuldades,

o professor realiza um verdadeiro massacre dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, expondo-os, permanentemente, a comparações e a juízos depreciativos públicos em classe. Tais ações afetam a auto-imagem do aluno, geram rótulo e reforçam determinados valores e atitudes, aparentemente guiadas por um “modelo de aluno” constituído no seio das relações sociais capitalistas - ideologizado. Tal modelo nem sempre é consciente para o professor e os mecanismos de utilização do mesmo são extremamente difíceis de se pesquisar (FREITAS, 1995, p. 236).

Nesse universo demasiadamente complexo e conflituoso, a categoria docente é compreendida por aqueles/as que elaboram as políticas educacionais como receptora passiva tanto de uma política que precisa ser implementada, quanto de imposições referentes à própria organização do trabalho pedagógico da escola, como foi o caso da docente Rosalina que, como

ela mesma verbalizou, constantemente, era obrigada a aceitar estudantes de outras turmas em sua sala de aula.

Emergem daí resistências de docentes que não se sentem representadas/os nessa política e que, por vezes, necessitam criar mecanismos para se contraporem a isso. Entretanto, muito embora observemos os campos de resistências, as escolas públicas se sucumbem aos intentos neoliberais seja pelo currículo, pelo modo como ensinam ou como avaliam suas e seus estudantes. A própria dinâmica das aprendizagens valida o modelo educacional excludente ao legitimar a avaliação, por meio de notas, testes, mensurações e exames, como medida para acirrar os antagonismos entre eles/elas, colocando-os em posições de bem-sucedidos ou incapazes. O princípio educativo, nessa visão, se desenvolve à luz da meritocracia como forma de regular os processos pedagógicos. Essas asserções também se alicerçam em Freitas (2014), que afirma que

[...] juntamente com a exigência proclamada do acesso de todos ao básico, pela qual cobram a escola, aceitam em seguida a diferenciação acadêmica no “pós-básico” intrínseca à escala de classificação do desempenho nas avaliações (abaixo do básico, básico, proficiente, avançado) a qual é justificada com fundamento em outra tese liberal: ir além do direito ao básico depende das “aptidões” e do “dom” das pessoas. Depende do esforço e mérito de cada um. Os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades. Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla. É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho. Daqui para a frente, depende dele. No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores. Qualquer referência a isso é considerada uma “desculpa para não ensinar” (FREITAS, 2014, p. 1090, grifos do autor).

A desconsideração intencional de que a ausência de políticas públicas interfere nas aprendizagens permite que os conservadores neoliberais produzam respostas distorcidas sobre a realidade das classes populares na tentativa de explicar as não aprendizagens a partir de fatores como a incapacidade neurológica de aprender. Seguindo esta lógica a ciência seria utilizada para encontrar respostas, pelo baixo rendimento escolar, a partir de uma perspectiva de patologia impeditiva de avançar nos estudos, como um elemento biológico. Conforme Freitas (2019)

Bill Gates também criou uma tese sobre os pobres. Segundo ele, o “mal funcionamento executivo do cérebro das crianças pobres” causa não só os problemas na sala de aula, mas também afeta negativamente o seu nível socioeconômico, a saúde física e até mesmo o uso de drogas e encarceramento por crimes. Gerald Coles, um psicólogo educacional, escreve em *Counterpunch* que Bill Gates e Mark Zuckerberg pensam em financiar pesquisas sobre neurologia porque acreditam que o cérebro das crianças que não vão bem nos testes, não trabalha bem (FREITAS, 2019, documento online).

Paulo Freire denuncia o sistema educacional brasileiro como opressor, baseado em princípios da ética do mercado, de domesticação das consciências e de coisificação dos seres humanos (Freire, 1997). Para esse pensador, a educação fundamentada nesses pilares se caracteriza como sendo bancária ao depositar conteúdos desprovidos de significados para os/as estudantes, ao se nortear pela formação de pessoas não questionadoras e que se submetem à lógica vigente inviabilizando, dessa forma, possibilidades de anúncio de práticas educativas dialogadas e problematizadoras. Nas palavras do autor,

A própria ética do mercado, sob cujo império vivemos tão dramaticamente neste fim de século é, em si, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano. Perversa pela própria natureza, nenhum esforço no sentido de diminuir ou amenizar sua malvadez a alcança. Ela não suporta melhorias. No momento em que fosse amainada sua frieza ou indiferença pelos interesses humanos legítimos dos desvalidos, o de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer *não*, na hora apropriada, na perspectiva de permanente *sim* à vida, já não seria *ética do mercado*. Ética do lucro, a cujos interesses mulheres e homens devemos nos submeter, de formas contraditoriamente diferentes: os ricos e dominantes, gozando; os pobres e submetidos, sofrendo (FREIRE, 1997, p. 671, grifos do autor).

Trata-se de uma violência orquestrada e que marca profundamente as classes populares. As explicações advindas da religião (fatalismo), da patologia ou da meritocracia reforçam o quadro de exclusão social e camuflam o óbvio: são os interesses econômicos/mercadoológicos que determinam os destinos humanos e que regulam os direitos sociais (serviços a serem adquiridos, FREITAS, 2019). Numa sociedade capitalista, a desigualdade social alimenta a não distribuição igualitária de renda e de riquezas mantendo os ricos cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais em condições desumanas. A escola, nesse sentido, muitas vezes se sucumbe e advoga a favor da filosofia (neo)liberal conservadora ao fundar práticas pedagógicas excludentes no interior das salas de aula, ao adotar posicionamentos que marginalizam as/os estudantes reforçando o individualismo como resposta para os baixos desempenhos

acadêmicos, corroborando a ideia da necessidade de “separar o joio do trigo”, no caso, os/as estudantes aptos/as dos/as inaptos/as.

Evidente que a responsabilidade maior por tal situação não pode recair sobre a escola, uma vez que ela, também, se torna “refém” dessa lógica, mas, por outro lado, não podemos deixar de refletir sobre a importância e as consequências do trabalho docente para as classes populares. Connell (1995) auxilia nessa análise ao explicitar que

Os/as professores/as estão surpreendentemente ausentes de boa parte do debate a respeito das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e pobreza. [...] Essa ausência é uma consequência importante da interpretação baseada na noção de déficit e do estilo tecnocrático da elaboração de políticas públicas. Mas, os /as professores/as constituem a linha de frente das escolas. Se a exclusão é realizada pelas escolas, ela, certamente, ocorre em boa parte, através daquilo que os/as professores/as fazem. Podemos não querer culpar os/as professores/as, mas não podemos ignorá-los/as. A educação como um empreendimento cultural constitui-se em e através de seu trabalho. Esse trabalho é a arena onde se condensam as grandes contradições em torno da educação e da justiça social (CONNELL, 1995, p. 28-29).

É parte desse contexto as condições de trabalho vivenciadas pela categoria docente: as tiranias sofridas, cotidianamente, pelas/os profissionais que trabalham em escolas destinadas às classes populares; os enfrentamentos diários que têm contribuído para o adoecimento dessas/es profissionais; as péssimas condições de trabalho; as extensas jornadas; a superlotação das salas de aula; os baixos salários; a falta de segurança no ambiente escolar; a precária formação inicial e permanente; a excessiva cobrança na resolução de problemas para os quais, nem sempre têm formação adequada, dentre outras tantas questões, se configuram entre as violências praticadas. O processo educacional, nessa perspectiva, está imbricado em uma complexa trama político-econômica que visa desarticular ações de resistências, que trata os problemas educacionais de modo isolado dos demais segmentos da sociedade. Essa violência, que por vezes se apresenta abstrusa, atinge diariamente todas/os as/os envolvidas/os nas escolas públicas, especialmente as/os menos favorecidas/os do tecido social.

Nesse sentido, o ciclo de culpas gera o padecimento e se insere num movimento de violência e de humilhação (HAROCHE, 2008) que ora transfere às escolas a integral responsabilidade por não ensinar adequadamente, ora culpa estudantes pelo fracasso no processo formativo. Essa cultura da culpabilização (carregada de intencionalidades) é utilizada pelos setores conservadores reacionários/neoliberalistas como “porta de entrada” para justificar processos de terceirização, de descentralização e de privatização da educação. O discurso de que a escola pública não sabe ensinar porque o Estado é ineficiente nesse campo, facilita uma

distorcida compreensão da realidade social e fomenta um processo de consciência negativa sobre si, de sentimento de inferioridade, de incapacidade e de rejeição. Logo, nesse contexto excessivamente complexo, as próprias oprimidas e oprimidos podem incorporar o estigma de que as explorações do mercado e os sofrimentos causados por isso tudo se prendem realmente ao fatalismo, à falta de empenho/dedicação individual. Nos dizeres de Haroche,

Trata-se, então, de compreender a humilhação pelo fato de o indivíduo ser situado em posição de passividade, de dependência, e experimentar um sentimento de impotência e frustração, de intensa humilhação: confrontado à complexidade e à opacidade crescentes, não consegue mais encontrar sentido na sociedade, nem em si mesmo. A sociedade de consumo desvaloriza os indivíduos, sua singularidade, sua criatividade e sua imaginação, a própria pessoa em cada um de nós [...] (HAROCHE, 2008, p. 169-170).

Diante desses apontamentos, cabe perguntar: quem se preocupa em saber se o sofrimento das/os estudantes interfere no processo das aprendizagens? Quem se interessa pelas crianças que passam mais de quatro horas do seu dia realizando atividades para adquirirem uma cultura alienante? Esses conteúdos as/os ajudarão efetivamente na melhoria da qualidade de vida que levam? O retrato dessa sociedade perversa para as classes populares começa na educação básica e se estende até o ensino superior²⁹. Quem pertence à favela, comunidades pobres ou bairros marginalizados pelo poder público consegue dimensionar a dificuldade que é para as/os estudantes serem considerados capazes e inteligentes o suficiente para ascender ao ensino superior. A peneira ou o filtro imposto pelo sistema vigente trata de excluir absurdamente a camada marginalizada, permitindo que uma ínfima parcela das classes populares frequente cursos superiores e universidades públicas. Muitas questões e algumas respostas desoladoras. A escola, nessas circunstâncias, mais pune do que ensina. Tem-se a clareza de que a categoria docente, por vezes, também é vítima dessa lógica perversa, pois se desgasta demasiadamente para conseguir disciplinar turmas cheias de sonhos, de curiosidades e de vontade de expressar o que sentem e entendem sobre o mundo, mas a escola não demonstra preparo nem iniciativas para isso. Insiste em disciplinar e em punir tentativas de rompimento com a lógica desenhada para as/os estudantes, minando, dessa forma, inúmeras potencialidades e possibilidades de aprendizagens significativas e transformadoras.

²⁹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2019/04/29/as-pessoas-nao-acham-que-alguem-como-eu-possa-ser-inteligente-a-vida-dos-alunos-de-periferia-na-usp.htm> Acesso em: 20 abr. 2019.

2.4 Reflexos da violência para o desempenho escolar

A observação empírica nas quatro escolas participantes desta pesquisa sinalizou alguns dos problemas enfrentados pelos/as estudantes das classes populares, nesse cenário de violências. O perfil socioeconômico das/os mesmos/as, especialmente de duas das escolas pesquisada, Realidade e Experiência, era de uma significativa parcela de crianças cujas famílias se encontravam sem condições para suprirem as necessidades básicas de suas filhas e filhos (vestimentas e materiais escolares). Na escola Experiência, por exemplo,

ao passar pelas carteiras para verificar se os/as estudantes estão fazendo as atividades propostas de matemática, a docente mostra à pesquisadora uma aluna que usa um único caderno (de uma matéria) para todas as disciplinas. A docente pergunta à menina onde está o outro caderno e tem como resposta que não tem outro. A docente avisa que comprará um caderno para a menina. Outras crianças pedem emprestado lápis, borrachas, cola, tesoura e lápis de cor (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

A problemática dessa situação afeta tanto a docente Rosalina como sua estudante. Por um lado, a docente tenta minimizar a ausência dos objetos, comprando o caderno com seus próprios recursos financeiros, algo que, para ela, em certa medida, tinha se tornado comum, pois em várias ocasiões entregou materiais escolares como borrachas, lápis, dentre outros, adquiridos por ela; por outro lado, obviamente que dois cadernos seriam insuficientes para atender as demandas conteúdos do 3º ano, de todas as matérias (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Literatura e Linguagem, Artes, Ensino Religioso), pois as cópias de textos e atividades do quadro eram diárias. Esses dois cadernos funcionaram como um paliativo para uma situação de descaso dos governantes com as/os estudantes de baixa renda. Ora, como ficaria a situação dessa criança após esses cadernos terminarem? Dá para imaginar/supor os constrangimentos pelos quais a mesma poderia passar, seja em termos de humilhações recorrentes diante dos/as colegas por não ter os cadernos, pela cobrança da docente ou, ainda, pelo sentimento de inferioridade por algo que não depende de seus esforços. Em outra circunstância, nessa mesma sala de aula, observamos o seguinte:

A aula se inicia com falta de materiais para realizar as tarefas propostas. Faltam lápis preto, apontadores, borrachas e cola. Observo um estudante com três lápis dentro do estojo, e, destes, nenhum é compatível para usar na atividade, pois são de cores azul, vermelha e amarela. A docente parte quatro lápis ao meio transformando-os em oito, pois muitos/as estudantes não tinham lápis. A falta desse tipo de material ocorreu em quase todos os dias de

observação empírica (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Na semana seguinte novamente surgem os mesmos problemas, só que desta vez,

nem a docente tinha lápis. A aula é interrompida até que Rosalina consiga esse objeto emprestado para um estudante. Além desse estudante sem o referido material, outros escrevem com lápis tão pequenos que se escondem dentro da palma da mão no momento da escrita (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

A naturalização dessa situação, recorrentemente observada, demonstra que a docente, se tornou responsável por algo que não lhe competia. Ela nos contou que se dirigia à papelaria com frequência para comprar, com seus próprios recursos, os objetos faltosos em sala. E a contradição observada refere-se a metodologia adotada baseada em muitas cópias no quadro, mesmo com a docente reconhecendo que a falta dos materiais escolares era algo recorrente. Em nenhum momento, durante o período de observação, percebemos a docente Rosalina enviar bilhetes às famílias ou chamar outro/a servidor/a da escola para explicitar essas dificuldades e pedir ajuda. Talvez, pelo fato de supor que nem a escola e nem as famílias pudessem resolver essa questão.

Em várias situações, os/as mais carentes ficavam sem colar as atividades nos cadernos por falta de cola, por exemplo. Nesta sala de aula, observamos que os/as estudantes usavam uniformes aparentemente já bastante desgastados e que tanto a camiseta de uniforme, como os kits de materiais pedagógicos oferecidos pelo município (entregues somente em abril), contendo objetos minimamente necessários aos estudos, eram elementos muito importantes para essas/es estudantes, pois era o único meio de tirá-las/os de uma situação menos constrangedora nos espaços escolares. A deficiência da atuação do Estado, impunha um ritmo constante de empréstimos de materiais escolares. Tal como nos alertou Mujica (vide epígrafe) a história de dar a vara e não o peixe³⁰ perde o sentido quando estamos diante de estudantes totalmente desassistidas/os. Os programas sociais e as políticas afirmativas, nesse lamentável contexto, precisam existir para auxiliar as/os que vivem em condições desumanas.

Nas quatro escolas pesquisadas constatamos, em certa medida, a invisibilidade daquelas/es que não conseguem aprender no tempo determinado pelo sistema escolar. Nelas, a

³⁰ Freitas (2015) também menciona a expressão “dar a vara e não o peixe” em sua análise sobre a proposta Pátria Educadora - SAE, se referindo “a desestruturação de conteúdos” e as consequências para as classes populares. Vide: Pátria Educadora - X. Avaliação Educacional - Blog do Freitas, 26 abr. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/04/26/patria-educadora-x/> Acesso em: 15 set. 2019.

dinâmica da rotina de ensinar não permitia expressivos auxílios aos/as que mais dificuldades apresentavam. As docentes das escolas Realidade e Experiência, por exemplo, apontaram os problemas formativos, que na compreensão das mesmas, comprometem o processo de aprendizagem de seus/suas estudantes considerados/as fracos/as, como pode ser observado nas falas das próprias docentes:

Estou aguardando a mãe trazer o laudo para o Antônio fazer o AEE. Ele sabe escrever apenas o prenome. No caso do Matheus, os pais não acompanham dia nenhum, não vem à reunião, não ajudam nas tarefas. Não sei o que fazer. Vai ficar retido novamente. O Paulo é a mesma coisa. Acho que quatro serão reprovados esse ano (Fala da docente Antônia, da Escola Realidade, em conversa com a pesquisadora durante o período de observação, 2018).

Os argumentos da docente Rosalina, da escola Experiência, não se diferenciam expressivamente da docente mencionada anteriormente,

Não tenho acompanhamento de pedagoga. O reforço foi retirado pela prefeitura e as dificuldades sobram todas para mim. Uso o caderno de reforço para tentar ajudar, mas é difícil, porque a maioria não tem acompanhamento em casa. Até alunos de outras salas sou obrigada a receber quando uma professora falta. Tem menino que tem preguiça, passa a tarde escrevendo apenas o cabeçalho. É muito difícil (Fala da docente Rosalina, da Escola Experiência, em conversa com a pesquisadora durante o período de observação, 2018).

A violência ocorria de modo subliminar, isto é, a exclusão das/os mais “fracas/os” se dava pelo discurso das docentes que entendiam, por vezes, que a lentidão ou a incapacidade de algumas e alguns poderiam estar associadas a falta de acompanhamento dos/as pais/mães e à preguiça que os/as estudantes apresentavam, o que nos possibilita um duplo viés de análise: a não observância das docentes sobre o processo de exploração do trabalho na sociedade capitalista e a cultura da culpabilização.

Sobre as questões relacionadas ao tempo das aprendizagens e a exigência de silêncio em sala de aula, na perspectiva da organização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista, Villas Boas (1993) afirma que

O controle hierárquico observado no trabalho pedagógico enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina. É impressionante verificar como a escola investe nisso, principalmente a das séries iniciais do ensino de 1º grau. Com relação ao tempo, pelo que se observa, a intenção não é aproveitá-lo ao máximo. Pelo contrário, é desperdiçado. O curioso é que o tempo do aluno na escola é todo preenchido e controlado pelo professor. Não há um momento e lugar em que os alunos possam se refugiar da equipe

escolar. A dependência e a submissão são totais. [...] O controle do tempo, da ordem e da disciplina constitui um mecanismo facilitador da inserção do aluno na relação de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho (VILLAS BOAS, 1993, p. 66-67).

A violência, nesses casos, se revela na exigência de que todas/os devam aprender do mesmo jeito e que a capacidade e o empenho individuais determinam o sucesso ou o fracasso da/o estudante no percurso escolar. Como ensina Bourdieu (2012, p. 7), nessas situações o que ocorre é uma “violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento [...]”.

A manifestação da violência por meio da humilhação nem sempre se explicita abertamente. Muitos danos psicológicos e morais decorrentes de gestos discriminatórios, de olhares preconceituosos, precisam ser entendidos a partir da leitura das entrelinhas do discurso dominante. Tratam-se de ações imprecisas e nebulosas que camuflam práticas sociais excludentes. De acordo com Haroche (2008)

Há, atualmente, formas de alienação e de humilhação difusas, indiscerníveis, indistintas e ilimitadas, que acarretam a pobreza interior de cada um não apenas no trabalho, como também fora dele. Tal pobreza interior é provocada pelas formas contemporâneas de trabalho nas sociedades de consumo, que implicam a psicologização das relações profissionais e a destruição da fronteira entre interior e exterior, em razão principalmente da redução do espaço público ao espaço privado, íntimo, à relação consigo mesmo (HAROCHE, 2008, p. 171).

A esses inúmeros problemas que afetam diretamente o modo como os/as estudantes das classes populares aprendem, acrescentam-se vários outros, como o reduzido acesso aos bens culturais como teatro, cinema e bibliotecas. Aliás sobre o escasso acesso à cultura, no processo empírico desta pesquisa, foram observadas algumas situações como a descrita abaixo:

A pedagoga entra na sala de aula da docente Rosalina para conversar com os/as estudantes sobre uma atividade de assistirem uma peça de teatro na próxima semana. Cada criança deverá pagar R\$ 10,00. Avisa que aqueles/as que não pagarem não poderão participar da atividade e, caso compareçam à escola no dia do passeio, deverão ficar fazendo atividades e cópias com outra professora (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Essa descrição acima revela, de forma emblemática, a concretude da violência no campo cultural. Como exigir de estudantes que sequer tinham recursos para adquirir os materiais escolares (lápiz, borrachas, cadernos, etc.) para as atividades pedagógicas, que paguem para ter

direito de participação em uma atividade extraclasses? O folheto colorido que continha a propaganda dessa atividade de teatro contrastava com a realidade da escola. Programou-se uma atividade que, a priori já se sabia que não seria para todos/as, em hipótese alguma. Perguntamos a um estudante se iria ao teatro e ele informou que a mãe não teria o dinheiro para pagar o passeio. Qual o sentido disso tudo? Apesar da inocência inerente a infância, até que ponto essas crianças não se sentiram afetadas ao se perceberem marginalizados/as nessa sociedade altamente excludente, expostas a comparações cruéis e discriminatórias diante do grupo que pertenciam? Embora fosse óbvia a constatação de que nem todas/os tinham condições financeiras para efetuar o pagamento, mesmo assim, a docente comunicava abertamente que quem não pagasse estaria impedido/a de participar da atividade e ficaria na escola fazendo tarefas com professora eventual. Trata-se de uma decisão na qual os/as estudantes sem recursos financeiros foram duplamente punidos/as: primeiro, porque não tinham o dinheiro para participarem do passeio/atividade; segundo, porque tiveram que ficar copiando na escola enquanto as/os colegas se divertiam. Em se tratando de escola de periferia, a organização das atividades dessa forma acarreta problemas de natureza pedagógica e social. Por um lado, impedindo os/as desprovidos dos recursos de participarem de importante atividade de formação; por outro, colocando aqueles/as que foram impedidos/as de participar numa condição de "ser menos" ainda mais do que já eram.

Isso, ainda que não seja praticado de forma pensada ou intencionalizada, representa sobrevalorizar o ter e implica na coisificação das pessoas. A cultura do individualismo alienado pode provocar tanto o afastamento da convivência no coletivo humano quanto a incapacidade de perceber-se como pessoa explorada. Dada a velocidade dos acontecimentos, a instantaneidade das informações, das necessidades de consumo rapidamente criadas/construídas, a pessoa não consegue, por vezes, analisar que determinadas opções são impensadas ou induzidas de modo intencional.

As maneiras de ser e de sentir, os modelos de comportamento e de sentimento se modificaram em relação com o tempo sob efeito da aceleração, e em sua relação com o espaço sob o efeito da globalização, da diluição das fronteiras entre o mundo real e os mundos virtuais. Nas sociedades contemporâneas de mercado, as tecnologias de informação, por reforçarem e contribuírem para um ritmo acelerado, levaram a uma *superficialidade* nas interações, nos vínculos e nas trocas – uma superficialidade não só ligada à falta de tempo e à visibilidade permanente, como também alienante, humilhante, pois priva o indivíduo de consciência e o leva a um contínuo desnudamento de si (HAROCHE, 2008, p. 180, grifo da autora).

Portanto, essa forma de violência ocorre por meio de mecanismos sutis que não se discerne facilmente. É arbitrária e implícita. Trata-se de uma construção social essencial na manutenção das diferenças, uma vez que o dominado, muitas vezes, não se percebe como vítima desse processo. A dominação simbólica pode se manifestar de diversas formas como: nas ações do Estado, na mídia (formação de opinião pública e massificação da cultura), na escola, dentre outros espaços institucionais. Esses controles podem ocorrer por meio da doutrinação religiosa, pelas propagandas e pela atividade artística e literária, pela escolarização antidialógica e pela educação familiar. No caso da educação formal, a violência simbólica se expressa quando as/os estudantes são abandonados/as à própria sorte, quando são desvalorizados/as com gestos, atitudes e palavras discriminatórias e preconceituosas, ainda que de modo brando, não claramente explicitadas como tal; é perceptível, também, pelo tratamento dado aos saberes populares como algo menor, pela marginalização das diversidades, pela naturalização das disparidades entre gêneros, entre pessoas brancas e negras, por exemplo e, ainda, quando os conteúdos não se correlacionam às realidades dos/as estudantes.

Nesta pesquisa, durante o processo de investigação nas quatro salas de aula pesquisadas, pudemos cotejar a teoria aqui estudada com a concretude do chão das escolas e observar a materialidade das violências de distintas formas como: por meio do tratamento dado aos/as estudantes cujo desempenho escolar se mostrava insatisfatório, nas ambiguidades entre o sentimento de dó e a necessidade de fazer a criança aprender em razão das cobranças governamentais; nas contradições entre discriminação e piedade que circundam os/as alunos/as excluídos/as; na naturalização do sentimento de inferioridade diante das colegas (autoconceito negativo de si); nas discriminações (por vezes não intencionais) das docentes pesquisadas com estudantes com déficits de aprendizagens; na invisibilidade em relação às dificuldades dos/as estudantes; na importância da merenda de qualidade que “mata” a fome de muitos/as estudantes cotidianamente; na culpa pela desestrutura familiar e o reflexo disso na sala de aula como responsabilidade pelas não aprendizagens. Acrescente-se a isso a desvalorização do trabalho docente e, por vezes, a fragilidade profissional, que intensifica as práticas pedagógicas descontextualizadas diante do cenário apresentado.

Além disso, convém ressaltar a falta de atendimento médico para as enfermidades das crianças das classes populares (febre e dores são as mais frequentes). Durante o processo de observação, foi comum constatar o caso de duas crianças que viviam muito apáticas/doentes com sinais de deficiência nutricional e com manchas na pele. Sobre uma delas, da escola Experiência,

A docente Rosalina conta à pesquisadora que esse menino está doente há muito tempo. A palidez do rosto e a indisposição, segundo ela, eram constantes, mas que não adiantava conversar com a mãe, pois a mesma tinha mais filhos e que o pai estava preso. Também disse que esse menino ajudava a cuidar dos irmãos menores. Ele constantemente mantinha o lápis na boca e mordida a borracha (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Nos casos de abusos sofridos pelos/as estudantes nota-se uma relação direta com a perda da dignidade, sendo que os/as mesmos/as não conseguem superar tal violência, originando, dessa forma, situações de apatia, de choros desmedidos etc. No caso da escola Experiência, a docente Rosalina relatou o seguinte: “muitas crianças da minha sala convivem em situações de constante agressividade, são punidas fisicamente com frequência e por qualquer motivo e que se erravam as tarefas escolares em casa, várias vezes, a impaciência tomava conta e a surra ocorria”. Nos contatos com as escolas pudemos observar as seguintes situações:

alguns/algumas estudantes nos disseram que não podiam contar à família sobre as dificuldades da escola porque apanhavam, porque tinham irmãos e irmãos menores e que precisavam ajudar na tarefa de cuidar das/os mesmos/as. Três estudantes também contaram que o pai estava preso e que a mãe trabalhava o dia todo, por isso não tinha como participar das reuniões ou ajudar nas tarefas. Não por mera coincidência, sempre eram os que mais precisavam de auxílio pedagógico. Numa ocasião a docente Rosalina nos falou que não iria mais chamar a mãe de um determinado estudante pelo receio dele apanhar novamente. "Não vou chamar a mãe dele nunca mais. Chamei uma vez e ela gritou com o filho perguntando se ele queria ficar igual ao pai (preso por homicídio) ou queria que ela quebrasse ele ao meio" e continuou sua fala dizendo: "Morro de dó". "Não vou chamar e por isso quase morro porque tudo sobra pra mim". "Tem dificuldade demais, faço o que posso" (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Em decorrência dessa situação, apenas as famílias que acompanhavam o processo educacional à contento eram chamadas à escola. Nesse dramático universo, a escola, especialmente a pública e de periferia destinada às classes oprimidas, se apresenta como reflexo dessa sociedade e, como tal, reproduz as contradições, os conflitos e as práticas de dominação. Em sociedades estruturadas em torno da proibição e da exploração das classes mais vulneráveis, determinados organismos do Estado, como a escola, podem se tornar vetores para a implantação de políticas gestadas por uma minoria branca e rica, que compõem os setores dominantes, imposta sobre as camadas despossuídas (maioria matizada por pessoas negras, mulheres, homossexuais e as/os socialmente marginalizadas/os). Evidente que esses são mecanismos sutis

de dominação que dificultam mudanças estruturais mais expressivas, pois, para a maioria das pessoas, trata-se de um processo irreversível. Conforme Bourdieu (2002),

Para que a dominação simbólica funcione, é necessário que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem; que a submissão não seja um acto de consciência susceptível de ser compreendido na lógica do constrangimento ou na lógica do conhecimento (BOURDIEU, 2002, p. 231).

Ainda segundo Bourdieu apud Silva (1995), para além do capital econômico outras acepções desse termo auxiliam no entendimento sobre os processos de exploração e dominação das classes populares. Tratam-se de outras dimensões do conceito que podem atuar de forma independente ou interligadas, como a do capital cultural (valores, estruturas psicológicas, conhecimento e saberes), do capital social (relações sociais, contatos e relacionamentos) e do capital simbólico (conjunto de rituais). Nesse sentido, a escola no contexto em que se insere, pode reproduzir e legitimar os ditames desses variados capitais corroborando os processos de violência simbólica, fomentando as desigualdades e o fosso entre as classes, uma vez que o discurso de igualdade de oportunidades não representa a efetiva condição de acesso aos bens materiais e culturais.

A construção da identidade individual e social ocorre através da adaptação do corpo à realidade social e essa adaptação pode gerar sofrimento/constrangimento quando as pessoas não conseguem corresponder às expectativas pretendidas. Ainda segundo Bourdieu apud Silva (1995),

[...] o mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos (BOURDIEU apud SILVA, p. 1995. p. 25).

A educação escolar como uma das formas de capital cultural, que não outorga o exercício da liberdade e que valoriza a cultura erudita, nessas circunstâncias, ensina objetivando

a manutenção das diferenças sociais, priorizando uma formação que dissocia o pensamento (teoria) da ação (prática). Além disso, marginaliza e elimina as/os que se encontram em evidente precariedade social, desconsiderando-se as múltiplas dimensões emocionais, sociais, culturais, econômicas, dentre outras. A ausência de diálogo e de correlação entre teoria e experiências distanciam as/os estudantes das escolas e as/os colocam numa posição de incapazes no cenário educacional. Este fato é facilmente observado nos índices de evasão escolar dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Muito embora a expressão “igualdade de oportunidades” esteja presente tanto na legislação vigente quanto nos discursos políticos, a mesma pode ser interpretada diante dos desníveis sociais como uma falácia, um discurso infundado baseado numa lei que não se materializa universalmente nas práticas sociais. As próprias políticas públicas se incumbem de impedir que as prescrições estabelecidas na Constituição se efetivem.

2.5 BNCC: omissões e imposições como expressões da violência simbólica

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em sua quarta versão no Brasil, reflete a complexidade da educação formal destinada às escolas públicas. Trata-se de um documento normativo, orientador das práticas educacionais, com forte apelo para a preparação de estudantes para o mercado de trabalho. O conjunto de competências e habilidades, contidas neste documento, se baseiam em pressupostos de taxionomia³¹ do conhecimento, indicando a interação entre sujeito-objeto. Entretanto, desconsidera que importantes fatores externos (FREITAS, 2017) influenciam na qualidade das aprendizagens e no rendimento escolar, como a fome e as precárias condições de sobrevivência, por exemplo. Sobre esse tema Freitas afirma que

A BNCC tem por fundamento uma concepção gerencialista autoritária que é dissimulada nesta argumentação de garantir direitos aos mais pobres. A intencionalidade da atual base é padronizar para poder cobrar da escola. Quando dizem que a BNCC garante direitos dos mais pobres, querem de fato significar que agora a escola será penalizada se não ensinar os pobres (ou os ricos) de acordo com tudo que a BNCC diz que têm direito – independentemente de terem ou não condições concretas para poder desempenhar seu trabalho (FREITAS, 2017, documento on-line).

³¹ Classificação hierárquica de objetivos educacionais desenvolvida por Benjamin S. Bloom (1972).

Em tempos de Projeto Escola sem Partido³², de fundamentalismos religiosos, de cerceamento da liberdade de ensinar e aprender, de livre mercado, dentre outros problemas, ao desconsiderar ou omitir importantes dimensões do conhecimento que favorecem o pensamento crítico sobre si mesmo e sobre a realidade, a BNCC contribui para subtrair direitos da população, praticando a violência simbólica por meio da imposição de uma única cultura, entendida como passaporte obrigatório para as pessoas serem reconhecidas como cidadãos no corpo da sociedade. O discurso contido na BNCC que visa garantir os direitos das classes populares camufla o objetivo de uniformizar os procedimentos para poder cobrar mais das escolas (FREITAS, 2017, documento on-line). Essa premissa pode penalizar sobremaneira as escolas caso as mesmas não ensinem aquilo que foi descrito como “direito” das/os estudantes, independentemente de terem ou não as condições para tal. As consequências, dessa violência, são as pressões exercidas sobre as escolas e suas/seus docentes na melhoria do desempenho educacional, ignorando os fatores extraescolares que dificultam as aprendizagens.

Ainda que uma parte da BNCC seja destinada às diversidades locais/regionais (40%), os exames nacionais avaliam, de fato, aquilo que se encontra justamente na parte obrigatória (60%) e, são essas avaliações que mensuram exatamente o quanto e o que as/os estudantes “aprenderam”. Portanto, muito embora seja destinado um percentual da base para o ensino das diversidades, nesse jogo de cartas marcadas, as cobranças sempre recairão sobre as escolas caso as/os estudantes não desenvolvam as competências e habilidades previstas na parte comum da BNCC. Além disso, a padronização dessas competências e habilidades a serem desenvolvidas deixa lacunas formativas no processo educativo das/os estudantes, uma vez que importantes dimensões são desconsideradas. Freitas (2017) afirma que

A BNCC não vai mudar a escola, sua estrutura, sua lógica. Vai reforçá-la amarrando tudo a exames nacionais e locais. É uma estratégia de se conseguir resultados a qualquer custo. O único “sucesso” que se pode esperar desta proposta é a privatização da escola pública, a ampliação da segregação social e a formação de quadros para alimentar as empresas – claro, além de criar uma trilha especial para a elite continuar elite e os filhos dos trabalhadores continuarem filhos de trabalhadores (FREITAS, 2017, on-line).

³² Projeto de Lei (193/2016), de autoria do Senador Magno Malta, que visou incluir na LDB 9394/96 o “Programa Escola Sem Partido” objetivando aumentar o controle sobre o trabalho da categoria docente nas salas de aula. Muito embora tal projeto tenha sido arquivado em dezembro de 2017, seus pressupostos foram amplamente difundidos em nossa sociedade, encorajando os seus apoiadores a promoverem ações visando interromper atividades e causar constrangimentos aos profissionais da educação no exercício da sua profissão. Cabe ressaltar, também, que até o momento em que esta tese está sendo produzida, o Supremo Tribunal Federal – STF, julgou inconstitucional as legislações de três municípios brasileiros que foram elaboradas tomando como base as premissas do projeto Escola Sem Partido.

As análises mais críticas sobre a BNCC evidenciam o desejo das forças conservadoras/tradicionistas em manter o controle do poder econômico, político e social para a manutenção dos estratos sociais, uma vez que processos verdadeiramente formativos capacitam os sujeitos a pensarem e a intervirem sobre a realidade vivida, o que iria contrariar essa lógica perversa.

Mesmo que a tese sobre a importância da escolarização seja defendida por muitos/as, incluindo os setores conservadores, percebe-se que a situação educacional apresenta graves problemas, regressões e retrocessos que se expressam por meio do descaso público com a população carente, por meio da cientificidade quantificável e meritória, dos currículos utilitários, das formações docentes aligeiradas, dentre outras implicações. Como alertam Estrela e Rodrigues, “a um objetivismo axiológico corresponde um objetivismo epistemológico e objetivismo técnico, sustentáculos de uma ética política e pedagogia autoritárias.” (ESTRELA; RODRIGUES, 1994, p. 97). A racionalidade técnica, característica do paradigma positivista, tem como pano de fundo a formação discente e docente sedimentada em procedimentos mecanicistas, sucateados e rasos na fundamentação do conhecimento. Por isso mesmo,

Na escola atual, há pouco espaço para a filosofia, história, sociologia e literatura. Não se abre o suficiente espaço para as áreas eminentemente críticas e para a relação interdisciplinar do conhecimento. A pintura, a música ou as artes em geral têm aos poucos adentrado os muros escolares, contudo, com frequência, são apenas um passatempo, aceito para justificar as demandas sociais de escola de tempo integral (ROMEIRO, 2015, p. 32).

E a contradição que se constata nesta análise é a de que quanto menos sucesso/desempenho escolar as/os estudantes apresentam mais elas e eles necessitam das escolas.

A excessiva sobrevalorização da objetividade/racionalidade nos processos das aprendizagens acaba por enfraquecer a importância das subjetividades, pois subtrai ou expropria das pessoas as experiências que podem conduzi-las aos pensamentos mais elaborados, a uma formação mais humana e, portanto, mais plena e transformadora. Isso significa retirar o direito das múltiplas possibilidades das aprendizagens, implica na dominação social, no adestramento da razão, na padronização de modelos aceitáveis e únicos de conduta humana, no reducionismo dos espaços para a elaboração de um conhecimento mais crítico da realidade, na dissonância entre o que se aprende e o que se vive. Desse modo, “o conhecimento é convertido em reconhecimento, e com a suspensão do momento reflexivo é afastado o risco

de que o sujeito coloque no real algo que, de início, já não estivesse nele” (ROUANET, 1986, p. 147). Freire (2005) afirma que

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo. Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração. Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo (FREIRE, 2005, p. 41, grifo do autor).

A tentativa de anulação das subjetividades intenciona desarticular processos de reflexão e de interpretação da realidade opressora, objetivando a criação de culturas dominadas e, por conseguinte, desumanizadas. Em sociedades tão desiguais como a brasileira, por exemplo, trabalhar na perspectiva da emancipação representa colocar em risco a manutenção das diferenças de classes: a primeira classe composta por exploradores e a segunda, formada pelo coletivo de excluídas/os. Para impedir que a desproporção social entre primeira e segunda classe se estreite, o Estado (à serviço do capital) aliado às poderosas corporações internacionais desenvolve políticas públicas que dificultam que o ensino público ultrapasse o patamar preparatório para o mercado consumidor; normatiza o modelo de ensino desejável e cerceia as práticas pedagógicas que não se alinham à objetividade pretendida, pois, desse modo, se evitará campos de resistências, lutas e possível mobilidade social.

As precárias condições de trabalho, a conjuntura econômica e a política orquestrada para as classes populares, bem como o reducionismo/estreitamento curricular, dentre outras violências e explorações, fazem com que as escolas ofereçam um ensino possível diante de tantas amarras. A educação, sob esse ponto de vista, se prende a racionalidade instrumental, cujas intencionalidades se cumprem através de metodologias descontextualizadas, pois as práticas pedagógicas não se correlacionam com os saberes e as experiências das/os estudantes. Se caracteriza pela burocratização do sistema de ensino, pela lógica da razão positivista baseada em uma única verdade absoluta (entendida como ciência), pelo autoritarismo, pela invisibilidade enquanto sujeito pensante, pelo silêncio.

A perversidade dessa pedagogia se encontra, também, na legitimação do poder do opressor sobre o oprimido e no desmerecimento dos saberes populares, que são tratados como algo menor. Trata-se de um processo desumanizador, desimaginativo, violento, atuante em todos os âmbitos da vida humana das pessoas (social, psíquica, econômica, política) e que vislumbra na ignorância a oportunidade de manobra de exploração para a permanência da desigualdade. As políticas públicas educacionais, verticalizadas e intencionais, deliberam a favor da permanência desse modelo de educação. Segundo Freire (1997)

Vem sendo uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana. A morte do sonho e da utopia, prolongamento consequente da morte da História, implica a imobilização da História na redução do futuro à permanência do presente. O presente “vitorioso” do neoliberalismo é o futuro a que nos adaptaremos. Ao mesmo tempo em que este discurso fala da morte, do sonho e da utopia e desproblematiza o futuro, se afirma como discurso fatalista. “O desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século”. “É uma pena que haja tanta miséria no Brasil. A realidade porém é assim mesmo. Que fazer?” Nenhuma realidade é assim porque assim tem de ser. Está sendo assim porque interesses fortes de que tem poder a fazem assim (FREIRE, 1997, p. 676, grifos do autor).

A ideologia dominante, de caráter conservador e religioso, esforça-se para moldar os destinos formativos educacionais (currículo, ensino e a avaliação) a partir daquilo que defende como sendo necessário à manutenção das diferenças sociais, quer seja, a educação oferecida às classes populares não pode ultrapassar as fronteiras estabelecidas para as mesmas posto que a justificativa para as desigualdades, no discurso direitista, está vinculada à obra do sobrenatural ou no pouco esforço que as pessoas em situações de desvantagem empreendem na superação das mazelas sociais.

Diante das crueldades praticadas contra as malhas frágeis da sociedade, observa-se que a origem social das/os estudantes acaba por determinar o lugar que cada um/a poderá ocupar no meio educacional e, conseqüentemente, na sociedade. Se a/o estudante consegue se manter no sistema educacional, tal fato ocorre pela sua “origem de classe” (FREITAS, 1995). Se há a exclusão da/o mesma/o na organização educacional, também ocorre pela mesma razão, ou seja, as violências simbólicas, as rejeições às/aos estudantes oriundos/as das classes populares, que apresentam fragilidades educacionais, se dão justamente pela classe social a que pertencem. No

bojo dessa discussão, a escola opera ora como “culpada” ora como “absolvida” de suas opções didático-pedagógicas. Segundo Freitas (2014), a escola é

vista como culpada por não garantir o padrão “básico” necessário ao novo momento vivenciado pelos processos produtivos, e de outro lado, seja anistiada quando permite a continuidade da segregação acadêmica expressa nas escalas de desempenho (abaixo do básico, básico, proficiente e avançado) em especial no “pós-básico”, agora naturalizada e “explicada” pelas características do próprio estudante (o “dom”), ocultando a própria dinâmica do sistema social causadora das diferenças originais, com as quais agora o sistema se reencontra e acolhe. Novos paradigmas de acumulação de riqueza exigem novos paradigmas de exclusão e subordinação (FREITAS, 2014, p. 1.091).

E, a contradição que se apresenta no íntimo dessa discussão é a de que os processos educacionais, muito embora sejam reconhecidos como formadores, se incumbem, por vezes, de reforçar e agravar as condições excludentes das pessoas que mais necessitam das escolas. Esse é o cenário adverso em que as/os estudantes “aprendem”.

3 ENTRE CONTROLES, CÓPIAS, MEMORIZAÇÕES E EXAMES: os percalços dos procedimentos didático-pedagógicos no cotidiano de sala de aula

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(Boaventura de Souza Santos, 2003)

Em países considerados periféricos, como é o caso do Brasil, onde as classes populares são demasiadamente exploradas e a desigualdade social é um pilar para a manutenção do controle social pelas elites, é fato que a avaliação escolar praticada pode se apresentar como mais um meio de supressão dos direitos às aprendizagens. Isso ocorre, por exemplo, quando o ato de avaliar assume uma função classificatória e verificativa (LUCKESI, 1999), ou quando é tratado como um fim em si mesmo, prestando-se apenas a declarar resultados e a apartar as pessoas. Nessa lógica, ao invés de a avaliação ser utilizada como uma ferramenta para diagnosticar os problemas e acompanhar as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2008; FERNANDES, 2009), objetivando uma solução, o que ocorre é uma completa desconsideração em relação aos incontáveis obstáculos enfrentados nos processos educacionais, que vão desde as condições internas das unidades escolares até os problemas que extrapolam os muros das escolas e que interferem diretamente nos resultados obtidos.

O que se observa é que essa avaliação, praticada majoritariamente nas escolas brasileiras, funciona como um mecanismo que cumpre o papel de informar que o esforço individual do/a estudante não foi suficiente, ratificando a meritocracia como meio de se obter “sucesso” na vida. Desconsidera-se, portanto, o fosso da desigualdade existente entre as/os estudantes pertencentes às famílias de alto poder aquisitivo, ou até mesmo de classe média, e as/os de baixa renda, muitos/as, inclusive, abaixo da chamada linha de pobreza³³. Ou seja, nessa

³³ Sobre a linha de pobreza, referenciamo-nos na Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2020). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

lógica, o trabalho pedagógico legitima a imposição de processos de escolarização excludentes, especialmente em escolas que atendem as classes populares.

Em função disso, nesta seção, procuramos analisar o modo como as escolas para as classes populares ensinam e avaliam, e a forma como as/os estudantes aprendem; entendendo a educação formal como um importante meio para se realizar a crítica histórica e política do tempo presente, tensionando elementos, entrelaçando e articulando a contextura social àquilo que se desenvolve nas salas de aula. Nesse sentido, para analisarmos a avaliação praticada no espaço da sala de aula, tornou-se necessário levarmos em consideração a realidade existente no contexto mais amplo. Dito de outra forma, não se pode discutir as dificuldades ou insuficiências pedagógicas, avaliativas e processuais, enfrentadas pelas categorias docente e discente, sem que se estabeleça as devidas conexões entre as esferas micro e macrosocial; sem que se considere a importância das concepções e práticas dominantes, que tentam homogeneizar procedimentos pedagógicos e sociais, padronizar condutas e abortar resistências. Como bem constatou Freitas (1995),

A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. [...] a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle *político* (p. 273). Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe (FREITAS, 1995, p. 95, grifo do autor).

As tensões ocasionadas, decorrentes desse modelo de educação, nutrem e naturalizam condutas sectárias, desumanas, de escolarização sem vinculação com as práticas dos sujeitos. São procedimentos que promovem o afastamento dos projetos coletivos, transferindo as responsabilidades para a esfera individual, dando a falsa ideia de que o “sucesso” profissional e pessoal depende fundamentalmente do empenho e do esforço de cada indivíduo, posto que, para esse tipo de visão, as oportunidades estão oferecidas igualmente para todos e todas. Outro argumento igualmente questionável, associado aos propósitos da escola capitalista, é o de um suposto fatalismo, como se a condição de marginalizados/as fosse nativa ou sobrenatural, fosse algo que o destino pré-estabeleceu e conferiu às pessoas. Nessas circunstâncias,

A avaliação não é apenas mais um ato pedagógico destinado a diagnosticar o desempenho do aluno e corrigir os rumos da aprendizagem em direção aos objetivos instrucionais propostos pelas disciplinas escolares. Ela reúne um conjunto de práticas que legitima a exclusão da classe trabalhadora da escola

e está estreitamente articulada com a organização global do trabalho escolar (FREITAS, 1995, p. 254).

A iniquidade dessa lógica educacional, que transforma o/a estudante em mero/a receptor/a de coisas prontas, acaba por obliterar a possibilidade de torná-lo/a uma pessoa crítica. Segundo Freire (1996),

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de *apreender* substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feito pelo educador (FREIRE, 1996, p. 77, grifos do autor).

Esse é o terreno pantanoso no qual devemos observar as práticas avaliativas. Outro ponto que destacamos, a partir dos estudos de Freitas (2015), é que a escola para as classes populares é pensada para desenvolver o seu trabalho pedagógico sob a égide da lógica classificatória, qual seja, com designação da escola “apropriada” para cada camada social, com padronização de modelos de escolas. Isto pode significar que, nos próximos anos, “a desestruturação de conteúdos atingirá em especial as camadas populares com a promessa de dominar o método de aprender. Não demorará muito para ouvirmos de novo a estória do “dar a vara e não o peixe [...]” (FREITAS, 2015, p. 19), o que será dramático para aquelas e aqueles que necessitam fundamentalmente da escola. Connell (1995) também nos auxilia no processo de compreensão dessa dramática situação dos/as estudantes advindos/as das camadas populares. Para ele,

Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação (CONNELL, 1995, p. 11).

Além desses fatores, há que se considerar também que as políticas públicas educacionais, fundamentadas na ideologia do neoliberalismo, fomentam, dentro das escolas, a cultura avaliativa de que as notas expressam o aprendizado do/a estudante. Essa concepção meritocrática reforça a ideia de que o esforço individual seja imprescindível para a superação

das dificuldades de aprendizagens e dos problemas educacionais, posto que “as pessoas pobres são definidas como objetos dessas políticas, não como autoras da transformação social” (idem, 20). A avaliação, nesse contexto, não é neutra, e está atrelada a concepções mais amplas, que dão suporte ao projeto neoliberal, que há muito está presente nas políticas educacionais adotadas no país. Connell (1995) afirma que:

as notas escolares, por exemplo, não são meros pontos de apoio do ensino. Elas são também minúsculas decisões jurídicas, com status legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre as vidas das pessoas - o avanço na escola, a seleção para um nível mais alto de instrução, as expectativas de emprego. As pessoas pobres, de modo geral, compreendem essa característica da escola (CONNELL, 1995, p. 22).

Luckesi (2014) analisa, da seguinte forma, a questão da avaliação na perspectiva classificatória:

a escola, operando em torno das notas, obscurece sua missão de efetuar um ensino de qualidade, um ensino em que todos aprendem o necessário dentro de uma determinada cultura num determinado momento histórico. As notas escolares e suas médias, como são utilizadas em nossas escolas, repetem o modelo de hierarquias sociais por meio das hierarquias escolares, produzidas, de forma descendente, dos que “aprenderam” para aqueles que “não aprenderam” (LUCKESI, 2014, p. 97).

Diante dessa problematização, indagamos: como quantificar, em apenas um momento, aquilo que o/a estudante aprendeu? E o que é feito com aqueles/as cujos resultados não correspondem à meta projetada, baseada no parâmetro do termo de igualdade de oportunidades (individualismo/concorrência), ao invés de pautar-se em igualdade de resultados (FREITAS, 2012)?

Se a igualdade de condições é desconsiderada, logo, são desconsideradas as desigualdades sociais. O efeito nefasto dessa política é o de colocar a escola como espaço de “recuperação” de ausência de políticas públicas referentes aos diversos problemas das classes populares, que são as mais desprovidas de recursos. E vai além, culpabiliza a categoria docente, acusando-a de “incompetente”, por não conseguir diluir essa diferença social em sala de aula e, consequentemente, não produzir os resultados estabelecidos pelos idealizadores desse modelo. Segundo Freitas (2012),

[...] está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as

peças é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

Freire (1996) nomeou essa concepção de educação como “bancária”, por subtrair, das pessoas, o direito de pensar sobre a complexidade da atividade humana; por tolher o direito à criatividade e à liberdade e, assim sendo, não permitir que questionamentos façam parte do processo de ensinar e de aprender, pois perguntas impulsionam para a formação do pensamento crítico. Este, para a classe dominante, representa um perigo que deve ser evitado, uma vez que pessoas que pensam e refletem sobre si e sobre a/o outra/o podem articular mudanças sociais, podem não se submeter à exploração desmedida das elites dominadoras. Segundo o educador,

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 67).

Nesse nebuloso contexto, os processos avaliativos desenvolvidos na escola capitalista devem ser compreendidos para além do ato de avaliar propriamente dito. Conforme Freitas (2010),

A forma que a avaliação assume no interior da escola capitalista não pode ser desvinculada da própria forma de uma escola constituída para atender a determinadas funções sociais da sociedade. Excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma escola. As razões para tais funções se devem ao fato de que, nesta visão, a sociedade é apresentada como um dado pronto e acabado devendo a juventude conformar-se a esta. Isola-se a escola da vida e se elege o interior da sala de aula como palco privilegiado do processo educativo. A forma que a avaliação toma é devedora destas decisões (FREITAS, 2010, p. 89).

Diante desse quadro, a aura organizacional da escola, por vezes, fica avariada e comprometida, ao promover a competição, ao rejeitar estudantes com dificuldades de aprendizagens, e ao criar uma rotina de sala de aula, na qual até os lugares para os/as estudantes se sentarem são demarcados pelos/as docentes; sem contar, ainda, o ritual de treinamento para a realização das provas. O trabalho pedagógico, nessas circunstâncias, concentra-se prioritariamente na dimensão cognitiva, especialmente no ensino da Língua Portuguesa e da

Matemática, omitindo-se, assim, a importância de outros conteúdos para a formação humana crítica.

Reconhecendo a complexidade/dialeiticidade do trabalho pedagógico como algo que não se desvincula de um contexto mais amplo (social, econômico e político), no processo de observação empírica desta pesquisa, procuramos discutir os procedimentos didático-pedagógicos das docentes pesquisadas, compreendendo que, nesses procedimentos, estão subjacentes as opções metodológicas, a escolha dos conteúdos e a forma de avaliar os/as estudantes. Para isso, inspiramo-nos em Freitas (1994, p. 91-93), que, em suas análises, discute a composição de categorias, como as de “objetivo/avaliação da escola” e de “conteúdo/método da escola”, que formam o que esse pesquisador qualifica de organização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista. Conforme Freitas, na organização do trabalho pedagógico, as categorias são evidenciadas “para podermos visualizar os objetivos sociais que medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula” (FREITAS, 1994, p. 90). Assim sendo, segundo Freitas (1995),

O eixo central do processo didático e da organização do trabalho escolar está dado pelo par dialético objetivos/avaliação. Este modula outro par: conteúdos/métodos. Ambas as categorias têm seu raio de ação tanto no nível das disciplinas escolares (didática e metodologia específica) como no nível da organização do trabalho pedagógico da escola (FREITAS, 1995, p. 255).

Sob essa compreensão, procuramos analisar o trabalho pedagógico das docentes observadas, a partir do entendimento de que o mesmo não se efetiva plenamente descolado de uma totalidade concreta, posto que “a função social da escola capitalista é incorporada aos objetivos da escola, bem como às práticas de avaliação” (FREITAS, 1994, p. 92), o que acaba por influenciar nas escolhas metodológicas, nas expectativas de aprendizagens dos/as estudantes, nos rituais adotados no ambiente escolar, no modelo de avaliação adotada, nas relações estabelecidas entre pares, entre docente/estudantes e assim por diante. Até porque, como afirmam Rockwell e Ezpeleta (1986, p. 133),

a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma aversão local e particular neste movimento. [...] A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em

particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica (ROCKWELL e EZPELETA (1986, p. 133).

Tendo em vista o exposto, nossa compreensão é a de que a sala de aula não é um campo neutro ou isolado, desprendido das lógicas macrossociais. Pelo contrário, comporta, recorrentemente, aspectos exógenos e endógenos à escola, o que pode, inclusive, tornar a categoria docente um “amplificador dos interesses das classes dominantes” (FREITAS, 1994, p. 99). Nesse sentido,

Se não houver resistência o professor assume os interesses dos alunos/proprietários que tendem a ser dominantes no interior do aparato escolar, e sua relação com o saber também está marcado pelas mesmas relações predominantes, o que não implica, necessariamente, negar todo saber “burguês” e apenas investir num “saber específico” das classes populares pelas classes populares. A escola, entretanto, não foi feita para aluno/trabalhador. Esta perspectiva só pode existir na escola a partir da resistência. Os filhos dos trabalhadores, quando conseguem ir à escola, são eliminados dela progressivamente. Que tudo isso se dê no interior de contradições, não elimina esta realidade, apenas a reforça (FREITAS, 1994, p. 100).

Nessa perspectiva, os/as docentes ficam no centro da crise educacional, expostos/as pelos discursos neoliberais, que preconizam que a educação de qualidade depende fundamentalmente do modo como a categoria docente ensina. Tais discursos reduzem as mazelas educacionais às metodologias de ensino e à incompetência dos/as profissionais da educação, desconsiderando as precárias condições de trabalho e a falta de infraestrutura adequada para o labor profissional nas escolas.

Durante o período de observação empírica, pudemos acompanhar de perto o desgaste das docentes em sala de aula, quando tentavam oferecer um ensino que acreditavam ser o melhor possível, dentro das condições de que dispunham. Tendo essa compreensão, não podemos perder de vista que um conjunto de elementos influenciam nas ações das docentes pesquisadas, dentre os quais destacamos o enquadramento ditado pelas instâncias superiores, que cobram e até punem docentes e escolas que não ensinam na perspectiva da lógica imposta. Bourdieu (2007) explica que:

[...] o programa de pensamento e de ação, que a escola tem a função de transmitir, deriva uma parte importante de suas características concretas das condições institucionais da sua transmissão e dos imperativos propriamente escolares. Assim, não se pode ter a pretensão de compreender inteiramente cada “escola de pensamento”, definida pela submissão a este ou àquele

programa, sem relacioná-la com a lógica específica do funcionamento da escola onde ela encontra seu princípio (BOURDIEU, 2007, p. 215-216).

Freire (1996) também nos ajuda a analisar a contradição existente nessas condições aqui estudadas, condições essas que, por vezes, colocam tanto docente quanto estudante em permanente estado de sofrimento, uma vez que os problemas dessa concreticidade são, em grande medida, resultantes das múltiplas determinações econômicas, políticas, culturais e sociais. Segundo ele,

A responsabilidade do professor, que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala. O professor autoritário, o professor licenciado, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1996, p. 73).

É sob esse viés que intencionamos discutir o trabalho pedagógico, observando, cautelosamente, que os problemas identificados no percurso de formação dos/as estudantes não podem recair exclusivamente sobre os ombros das docentes investigadas, posto que o processo de ensino e aprendizagens, por se tratar de um movimento dialético, contém em si contradições e conflitos, apresentando-se de forma sinuosa e não retilínea. Sobre isso, Vasconcellos (2014, p. 39) pontua que “não se trata de fazer o professor um vilão, nem uma vítima. Ele, como qualquer outro sujeito, é contraditório, está envolvido em processos de alienação que urgem ser rompidos, caso queiramos construir algo melhor na escola e na sociedade”.

3.1 Conteúdos e metodologias: ritos, controle e reprodução nos processos de ensino e aprendizagens

No processo de investigação empírica, nos cenários pedagógicos observados, os ritos iniciais adotados foram praticamente os mesmos em todas as escolas. Rotineiramente, cada

estudante, após entrar na sala de aula, sentava-se numa carteira predeterminada pelas docentes e, em seguida, o silêncio já começava a ser cobrado, para que as orações fossem feitas (em três das quatro salas observadas, as docentes praticavam o ritual das orações), os cadernos fossem abertos e, assim, as aulas pudessem começar. Aliás, o silêncio foi algo solicitado exaustivamente em todas as ocasiões em que estivemos presentes nas quatro salas de aula, sendo que o argumento delas para a escolha dos lugares onde os/as estudantes deveriam se sentar era sempre o da indisciplina. Para as docentes, essa organização ajudava a manter suas turmas menos inquietas e os/as estudantes, entendidos/as como indisciplinados/as, mais contidos/as. Segundo nos explicou Helena, seu propósito era o de que os assentos ficassem intercalados, com um/a estudante “agitado/a” e um/a “obediente”, de modo que as fileiras permanecessem organizadas e que os/as “indisciplinados” “não tivessem com quem conversar”. Isso, segundo ela, minimizava as conversas ou qualquer outra atitude que pudesse atrapalhar sua aula.

Desse modo, as docentes controlavam tudo. Aos/às estudantes, nessas circunstâncias, só restava executar. Na escola Esperança,

No segundo horário, após a aula de Ensino Religioso, a docente Zenaide entra na sala para iniciar o seu trabalho. Como sempre, aguardo até que sinalize o lugar que poderei me sentar. Ela acena para a última carteira da segunda fileira, próxima à porta. Enquanto me organizo, escuto o diálogo entre as docentes sobre as reclamações referentes aos lugares onde as crianças se sentam. A docente que ministra Ensino Religioso, diz que nas aulas especializadas as/os estudantes querem se sentar em outras carteiras, querem liberdade para escolherem seus lugares, algo que a incomoda, pois ela sabe que a regente tem mapa de sala com os respectivos assentos de cada aluna/o. A regente comenta que havia tentado colocar duas meninas sentadas próximas, em dupla, para uma ajudar a outra, mas que ela observou que não deu certo, pois a indisciplina se tornou um problema. A conversa se encerra rapidamente, elas se despedem, a regente reorganiza cada aluna/o em seu devido lugar, começa a sua aula pedindo silêncio e que abram o caderno para copiar a matéria da lousa. Antes, porém, faz a oração do Santo Anjo (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018).

Situação semelhante se repete na escola Utopia:

O sinal bate às 13h, me encaminho para a sala da docente Helena que aguarda as crianças para começar sua aula. Helena necessita esperar uns 15 minutos para iniciar sua aula, pois, conforme nos informou, se tornou cultural os atrasos das/os estudantes (1/3 da sala, habitualmente, se atrasa). A maioria a abraça e a beija na porta da sala. A docente organiza as carteiras para que fiquem alinhadas, pois, conforme nos disse, “detesta bagunça e desorganização”. Nos dias em que estamos observando seu trabalho os/as estudantes se sentam em carteiras previamente autorizadas pela docente

Helena. Após essa organização, solicita que abram o caderno de Língua Portuguesa para verificar a atividade que foi dada na última quinta-feira, quando ela faltou. Dos cadernos que corrige, vários a desagradam, pois, as crianças não copiaram conforme as orientações deixadas por ela (no dia em que faltou, uma professora eventual a substituiu e aplicou o planejamento deixado pela regente). Solicita que deixem onze linhas para realizar as tarefas novamente. Em seguida, pede silêncio e faz uma oração (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA UTOPIA, 2018).

Na escola Experiência,

Após buscar sua turma no pátio da escola, subir as escadas e adentrar na sala de aula, a docente Rosalina solicita que cada um/a se sente no lugar de sempre. Pede silêncio e faz uma oração. Em seguida, orienta para abrirem o caderno de Matemática e começa a passar atividades na lousa (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Na escola Realidade, o rito inicial da aula não diferia das anteriormente apresentadas; apenas a oração não era realizada.

Após buscar sua turma no pátio, a docente Antônio solicita que cada criança se sente no mesmo lugar de sempre. Também pede silêncio. Além disso, pergunta se estão chupando chicletes e avisa que é para jogá-lo imediatamente. Alguns estudantes insistem ou disfarçam que estão mascando, mas a docente percebe e ordena: “Joga agora”. Os/as estudantes se dirigem ao cesto de lixo da sala e cospem os chicletes. Em seguida, a docente pede para abrirem o caderno de Língua Portuguesa (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

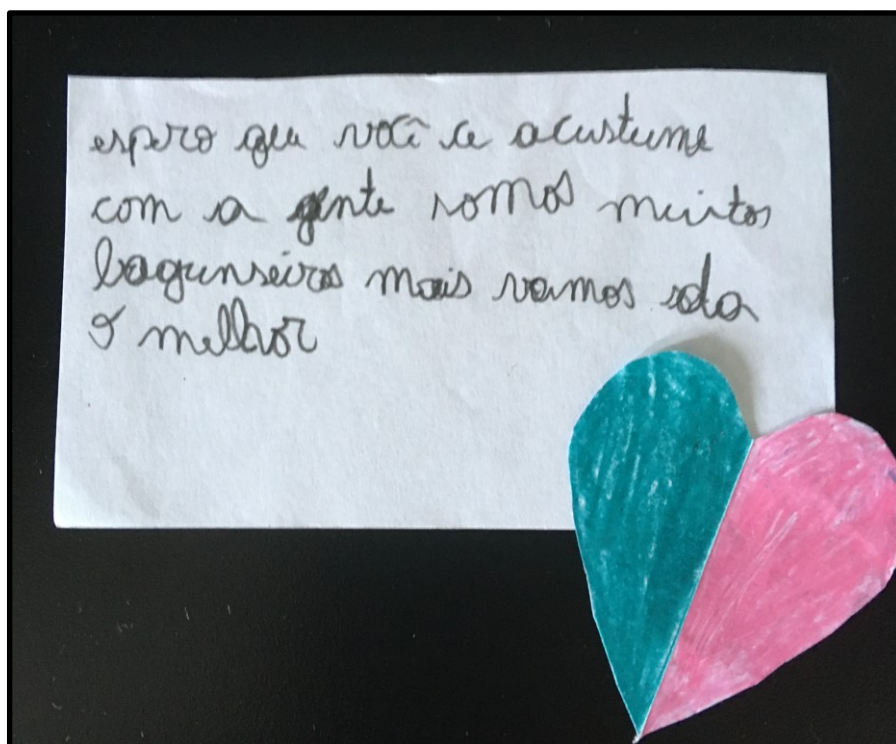
Tem sido recorrente escutar, de alguns e algumas docentes, que a indisciplina dos/as estudantes perturba ou atrapalha o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Tal afirmação demonstra saudosismo, tendo por referência aquele estudante de um passado não muito remoto, cujo comportamento era silenciado permanentemente pelas práticas autoritárias e condenatórias. Será que não estaríamos diante de um novo desafio? O contexto ora discutido pode sinalizar que esse modelo de escola que temos, de caráter altamente disciplinador, que mantém uma visão negativa dos/as estudantes que não se enquadram nos moldes socialmente preestabelecidos, necessita ser repensado. Ao refletir sobre essa forma como os/as estudantes têm sido percebidos/as, Arroyo (2009) nos chama a atenção para o fato de que:

essa visão negativa dos alunos não é nova, não foi criada por suas condutas estranhas, indisciplinas e violências. Por décadas reproduzimos uma visão bastante negativa sobre suas capacidades cognitivas, de aprendizagem, aí estão os persistentes índices de reprovação e repetência da infância e

adolescência populares. A visão de uma espécie de inferioridade cognitiva e até moral não é nova. O termo alunos carentes, comunidades carentes se referia a carências culturais, morais. Carências de valores, violência, preguiça... que levaram à carência social. Tocar nas visões que temos dos educandos, sobretudo populares, sempre é incômodo. Um incômodo que pode ser eficaz. A visão do imaginário tradicional era mais positiva do que a visão da cultura docente atual. É curioso que esse olhar seja tão negativo exatamente em tempos em que vêm se afirmando positivamente as crianças, adolescentes e jovens como sujeitos sociais, culturais, de direitos. Eles têm um protagonismo que nunca tiveram na medicina, no direito, na cultura, nas políticas sociais, na mídia, no mercado e no cinema. Há uma exaltação positiva do ser criança, adolescente, jovem. Por que o olhar escolar continua tão marcadamente negativo? (ARROYO, 2009, p. 59).

Na compreensão das docentes aqui pesquisadas, esse problema precisava ser corrigido pelas famílias; problema entendido como sinônimo de falta de educação e de ausência de correções adequadas no processo educacional das crianças. A tentativa de adestramento era nítida. Em certa circunstância, recebi, de uma estudante da escola Esperança, um bilhete no qual a própria criança deixa transparecer que assimilara o discurso sobre ela proferido:

Imagem 4: Bilhete escrito por uma estudante à pesquisadora.



Fonte: A pesquisadora.

Cabe registrar que as docentes afirmaram não avaliar quantitativamente o comportamento dos/as estudantes. Entretanto, pela forma como conduziam suas aulas, ficava evidente que, apesar da negativa, o seu juízo de valor em relação às crianças que apresentavam

comportamentos indesejáveis já estava posto, assim como as expectativas das aprendizagens, e essas projeções, além de separar o “joio do trigo”, certamente, evidenciavam “a amplitude do campo da avaliação, para além da avaliação instrucional ou formal, abrangendo a avaliação do comportamento em sala (disciplina), bem como, atitudes e valores “ (FREITAS, 1995, p. 182). Segundo Arroyo (2009),

Quando percebemos que o juízo que fazemos das indisciplinas dos alunos têm tanto a ver com a visão que em nossa cultura nós fazemos dos corpos, percebemos a necessidade de aprofundar essas questões. Não somos isentos de estereótipos de nossa cultura, nem somos isentos do peso das concepções religiosas dualistas que tanto desprezam os corpos. Esse universo cultural e religioso termina influenciando nossos apressados julgamentos das condutas irrequietas e indisciplinadas dos educandos como imorais. É urgente uma visão mais profissional de questões tão delicadas e tão imbricadas nos processos educativos. Os corpos dos alunos revelam muito mais do que indisciplinas, revelam os enigmas de suas existências. O que está posto nas escolas é mais do que condenar condutas indisciplinadas. É ver, ler e entender a pluralidade de marcas de gênero, raça, etnia, classe, condição social que carregam os corpos dos alunos(as). [...] As marcas de sua condição social são as primeiras a refletir-se nos seus corpos. São estes os primeiros a sentir e padecer os efeitos do desemprego da família, da exclusão, da fome, dos trabalhos infantis, penosos dentro e fora de casa (ARROYO, 2009, p. 126).

Sem ter as condições ideais de trabalho, e devido às pressões que sofrem, as docentes desenvolviam suas práticas pedagógicas na perspectiva do factível. O silêncio e as carteiras predeterminadas para os/as estudantes eram estratégias criadas para conseguirem responder às burocracias educacionais de lançamento de conteúdos do planejamento do 3º ano, de correção de todos os cadernos de sala de aula e de tarefa de casa, de aplicação de testes, provas, simuladinhos e, ainda, de atribuição de notas a esse processo questionável que denominam de aprendizagem; processo esse, que ainda impõe, às docentes, “entregar os resultados do rendimento escolar bem como a apuração da assiduidade dos alunos 07 (sete) dias após o término do bimestre à secretaria para os devidos registros” (PPP ESCOLA ESPERANÇA, 2016, p. 54-55). Afinal, pelo padrão estabelecido, as notas é que poderão demonstrar o quanto as docentes ensinaram e o quanto cada estudante aprendeu. Isso, para o sistema vigente, já basta.

Para além da similaridade nos ritos adotados para iniciar as aulas, outro aspecto que chamou a atenção, também comum no exercício da docência das profissionais observadas, diz respeito às metodologias utilizadas, pautadas substancialmente em cópias de atividades transcritas na lousa. Para a docente Rosalina, as “cópias são muito importantes porque ajudam a melhorar as letras”. O seu entendimento era o de que, quanto mais os/as estudantes escreviam, mais aprimoravam a leitura e a escrita; e que o uso da lousa controlava a indisciplina e evitava

dispersão. Às vezes, as/os estudantes perguntavam, à docente, se ela não sentia dor em sua mão, por escrever tanto na lousa, e recebiam como resposta: "de jeito nenhum". De fato, foi possível observar que as cópias regulavam a disciplina de todas/os as/os estudantes, pois os/as mesmos/as tinham de copiar e resolver muitas tarefas passadas na lousa e, para não ficarem atrasados/as, mal conseguiam conversar. Portanto, se essa metodologia de ensino poderia funcionar sob a ótica do controle dos comportamentos, entretanto, várias crianças ficavam sem compreender o que estavam copiando. Situação semelhante pode ser observada na sala da docente Zenaide, pois as reclamações dos/as estudantes pela quantidade de cópias na lousa e, conseqüentemente, dor nas mãos, também eram habituais nesta sala de aula. Essas queixas surgiram especialmente quando a cota de fotocópias foi notadamente reduzida pela Secretaria de Educação do Município de Uberlândia, responsável pelo funcionamento dessas escolas. Inclusive, conforme depoimento, a docente teve que diminuir a quantidade de folhas das provas, por causa dessa contenção. A docente Antônia, por sua vez, também entendia que “as cópias ajudam a controlar comportamentos indesejáveis”. Aliás, desde o primeiro até o último dia de observação, em todas as ocasiões, as aulas de Antônia foram baseadas em exposições verbais para transmissão dos conteúdos, utilizando-se do recurso de cópias a partir da lousa, como sinônimo de aprendizagem e de controle do comportamento da sala. Em nosso diário de campo, fizemos vários registros dessa dinâmica aqui discutida, conforme pode ser observado nos exemplos abaixo transcritos:

Após colocar o cabeçalho na lousa, a docente Antônia divide, com o giz, a lousa em três partes. Escreve: Atividade de interpretação de texto. Título do Texto: A galinha Carijó, da autora Maria Luisa Aroeira. Pede silêncio e em seguida fala: “Matheus, vira pra frente” e começa a escrever na lousa.

A galinha Carijó estava muito orgulhosa. Era a primeira vez que saía com seus pintinhos. Carijó passeava com seus pintinhos pelo quintal quando apareceu Trovão, um cachorro muito grande e bravo. Trovão foi logo fazendo cara feia e avançando para cima de Carijó. Mas, Carijó, como todas as mães, não teve medo de proteger seus filhotes. Ela arrepiou-se toda e foi logo dando bicadas e mais bicadas em Trovão. Desta vez, quem correu assustado foi Trovão.

Após finalizar o texto na lousa a docente começa a caminhar entre as fileiras verificando os cadernos e solicitando “letra bonita”. A docente chama a atenção da turma para não conversar. Diz à alguns: “Vamos!” e para outras/os: “pode apagar, a letra não está boa”. E continua: “Sem conversa!” Também empresta lápis e borracha para os/as estudantes que precisam. Em seguida, apaga com um pano uma parte da lousa e escreve: Compreensão do texto.

- 1- Qual é o título do texto?
- 2- Onde se passa a história?
- 3- Quais são as personagens do texto?
- 4- O que a galinha estava fazendo no quintal?

Apaga outra parte da lousa e diz: “Anda!!” Algumas crianças conversam entre si tão baixinho que quase necessitam de leitura labial para entender o que a

outra quer dizer. A docente vê novamente e fala: “vira pra frente” e continua colocando os exercícios na lousa.

- 5- O que aconteceu enquanto a galinha estava no quintal?
- 6- Qual o nome do bicho mais bravo da história?
- 7- O que a galinha fez para proteger seus filhotes?
- 8- No fim o que aconteceu com o cachorro?
- 9- Quantos parágrafos tem o texto?

A docente comenta conosco que como haverá prova na próxima semana, ela está “puxando” nas atividades de escrita. Outra parte da lousa é apagada e preenchida novamente.

10- Quem escreveu o texto?

11- Faça uma ilustração da história.

Vários estudantes levantam o dedo pedindo para ir ao banheiro. A regente diz: “Quanto mais conversar menos vai” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

Situação similar na sala de aula da docente Rosalina:

Após finalizar a tarefa de Matemática, a regente solicita que abram o caderno de Língua Portuguesa. A lousa é dividida em três partes e a regente começa a escrever. Título da poesia:

Coisas de Fada

Era uma vez uma menina

Que um dia foi boneca.

Vivia sozinha esquecida

Na casa da fada Rebeca.

Foi um acidente fatal

A borboleta formosa.

Derrubou de cima do armário

A varinha poderosa.

Veio voando no ar

A varinha de condão.

Bateu na pobre boneca

Feito nuvem de algodão.

BUM! Que transformação!

A docente explica que se não começarem com letra maiúscula, irá arrancar a folha. Em seguida, avisa que farão leitura coletiva da poesia passada na lousa. Ela avisa que irá passar muitas atividades para copiarem. Na lousa uma lista de exercícios:

- 1) Você sabe que gênero de texto é esse?
- 2) Qual é o assunto do texto?
- 3) Quem são os personagens do texto?
- 4) Onde se passa essa história?
- 5) Como vivia a boneca?
- 6) Onde a fada Rebeca guarda a varinha?
- 7) Quem provocou o acidente?
- 8) Como a varinha caiu de cima do armário?

A docente me mostra um caderno exemplar de um menino, que sob o seu ponto de vista, está impecável na escrita e na realização das tarefas.

(Coincidentemente, ou não, o garoto é branco). Na lousa, mais questões são colocadas:

9) O que aconteceu quando a varinha bateu na boneca?

10) No texto a expressão “BUM” tem a finalidade de:

- () rimar
- () terminar o texto
- () demonstrar um som
- () indicar um numeral

11) Quantas estrofes tem esse poema? E quantos versos?

12) Pinte no poema as palavras que rimam.

Hora do recreio. Desço as escadas com a docente e as crianças, que vão para o refeitório. Passados quinze minutos, me encaminho com a regente até o pátio onde ela pega sua turma para voltar para a sala de aula. Novamente, subimos os mais de trinta degraus. A docente apaga parte da lousa e continua a passar exercícios. Ao andar entre as fileiras de carteiras avisa uma estudante que irá “tirar nota” dela, caso inicie a frase sem a letra maiúscula.

13) Separe as sílabas e classifique as palavras quanto ao número de sílabas:

Pobre=

Feito=

Nuvem=

Borboleta=

Formosa=

Poderosa=

Voando=

Acidente=

14) Escreva 2 palavras com a sílaba mediana de: formosa, varinha e algodão.

15) Faça uma bela ilustração para o poema.

A docente comenta conosco sobre um estudante da outra sala que nunca copia nada, que finge com o lápis que está copiando. Fala isso em voz alta. Ele fixa os olhos no caderno e nada comenta. Reparamos que, de fato, o caderno está incompleto. Uma menina pede: “Tia, não passa mais não!” se referindo às atividades da lousa. Um estudante, que veio de outra cidade e que nunca havia frequentado antes uma escola, nos mostra seu caderno com orgulho por estar caprichando nas tarefas. De fato, o caderno está organizado, mas os escritos são incompreensíveis do ponto de vista da língua formal, pois o mesmo não sabe ler absolutamente nada (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Para melhor aferir o impacto desse tipo de atividade sobre as/os estudantes, esta pesquisadora fez o exercício de copiar, juntamente com as crianças, as atividades passadas pela regente. Como consequência, houve um enorme cansaço nas mãos, o que permitiu deduzir como as mãos desses/as estudantes poderiam estar doloridas de tanto escrever. Em outro dia de observação, repetimos o exercício de copiarmos, como os/as estudantes, uma atividade cujo título era: “Chapeuzinho amarelo, de Chico Buarque”. Foram vinte e seis linhas de texto,

divididas em três partes da lousa, além de cinco questões dissertativas. Como resultado, observamos, novamente, uma turma de estudantes desmotivadas/os.

Não bastassem os problemas acima assinalados, no caso da docente Antônio, constatamos outras dificuldades, com sérias consequências para o processo de aprendizagem dos/as seus/suas estudantes:

Após pegar sua turma no pátio da escola, a docente Antônio solicita que abram o caderno de Matemática, pois farão cálculos de subtração e adição ou, como ela mesma diz, “continhas”. Entrega uma folha fotocopiada contendo vários cálculos matemáticos de adição e subtração como $957 - 844$; $560 + 39 + 2$; $972 + 234$; $500 - 46$; $921 - 234$. Pede silêncio à turma. Algumas crianças demonstram dificuldade em armar os cálculos no caderno. Ao perceber, a docente diz que “como não estão sabendo, vou armar no quadro para facilitar o entendimento”. Solicita que prestem atenção porque irá explicar como se resolve o cálculo de $357 + 383$. Antônio realiza o cálculo na lousa para exemplificar o raciocínio necessário. Em seguida, caminha entre as carteiras tirando as dúvidas apresentadas pelos/as estudantes. Pede silêncio novamente e atribui o barulho das conversas à não capacidade de realizar os cálculos. Ela usa um exemplo de um menino com dificuldade e que conversa muito para o grupo não errar como ele. As crianças demonstram dificuldade na execução da tarefa proposta. A docente diz que como não estão sabendo armar o Quadro de Valor de Lugar - QVL, irá efetuar mais cálculos na lousa para facilitar a compreensão dos/as estudantes. Antônio pergunta quanto é $10 - 6$. Apenas um estudante acerta oralmente (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

Pareceu-nos que a maioria dos/as estudantes não compreendeu a atividade proposta pela docente Antônio. Em uma outra aula, quando convocadas/os à lousa para resolver as “continhas”, os/as estudantes chamados pela docente demonstraram medo em realizar operações de subtração como: $20 - 17$; $96 - 38$; $48 - 40$. A docente precisava chamar o/a estudante mais de uma vez, para que o/a mesmo/a se deslocasse até a lousa. O fato é que muitos não dominavam sequer o processo de montagem do Quadro de Valor de Lugar - QVL no caderno. Muitas vezes, a unidade ficava deslocada para casa decimal, o que dificultava a realização das contas. E a docente não conseguia visualizar essas dificuldades. Para ela, as/os estudantes simplesmente precisavam de mais treinos e cálculos para melhorar a aprendizagem, não se dando conta de sua inadequação pedagógica de ensinar a matemática dessa forma.

As subtrações com reservas, do tipo $921-234$, exigiam uma capacidade de abstração que os/as estudantes ainda não apresentavam. A docente desconsiderava o fato de que efetuar cálculos de subtração com reservas não é tarefa simples, nem mesmo para ela. Sem problematizar as questões, as dificuldades eram ainda maiores para as aprendizagens desses/as estudantes. Explicar o empréstimo das casas decimais à esquerda, de modo genérico, sem o uso

de material concreto e sem considerar as experiências das crianças, certamente comprometia o processo de compreensão. Nesse mundo atual, permeado por tecnologias, é preciso considerar que até mesmo os/as adultos/as têm dificuldades em responder mentalmente cálculos matemáticos, habituados que estão à cultura da dependência da calculadora. Abaixo, um exemplo de cálculo solicitado aos/as estudantes pela docente Antônia.

Imagem 5 - Cálculos matemáticos solicitados pela docente Antônia.

The image shows a page from a notebook with handwritten calculations and a printed worksheet. The handwritten calculations are arranged in a grid-like fashion, showing various addition and subtraction problems. The printed worksheet, titled 'QUAL É O RESULTADO?', asks the student to solve problems in their notebook and mark the correct results. The problems are listed on the left, and the possible answers are in a table on the right. Yellow stars are drawn next to the problems on the left, and the correct answers are marked with grey shading in the table.

Handwritten Calculations:

$1354 + 383 = 740$	$1973 + 894 = 1867$	$1957 - 844 = 1801$	$1560 - 39 + 2 = 601$	$1907 + 984 = 1891$
$1972 + 234 = 1208$	$915 - 46 = 454$	$1180 - 37 = 43$	$1920 - 754 = 1166$	$1981 - 234 = 1747$
$1488 - 44 = 1444$	$11858 - 6 = 11852$			
06	852			

Printed Worksheet: QUAL É O RESULTADO?
Resolva no caderno e pinte os resultados corretos:

a) $357 + 383 =$	640	740	521
b) $973 + 894 =$	1894	573	1867
c) $957 + 844 =$	6531	6431	1801
d) $560 + 39 + 2 =$	610	601	600
e) $907 + 984 =$	1981	1891	1291
f) $972 + 234 =$	1206	1307	1306
g) $500 - 46 =$	545	444	454
h) $80 - 37 =$	43	40	47
i) $900 - 754 =$	146	174	243
j) $921 - 234 =$	574	687	786
k) $50 - 44 =$	6	50	14

Fonte: A Pesquisadora.

Diante disso, a pergunta que fica é a seguinte: qual o sentido em persistir nessa metodologia para esse tipo de conteúdo? Até que ponto o sentimento de medo, que nos acompanha durante toda nossa trajetória escolar, não estaria associado a essa excessiva exposição de erros, praticada por alguns e algumas docentes? Até porque, da forma como os erros são trabalhados, acabam por assumir uma importante expressividade de incapacidade e de derrota. Mesmo não havendo, abertamente, por parte da docente, o uso de palavras pejorativas sobre esses erros, a própria conduta, por si só, já denotava a reprovação, impondo sentimento de humilhação àqueles/as estudantes. Sobre essa dinâmica de transmissão do conhecimento, Freire (2005) afirma que:

Se o educador é que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. [...] Quanto mais se lhes imponha a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 2005, p. 68).

Em uma outra aula dessa docente, uma estudante foi chamada à lousa para resolver uma simples operação matemática. Enquanto a docente tentava auxiliá-la, algumas crianças debochavam da aparência da colega, que fugia aos padrões estéticos cristalizados, por ser considerada muito grande e obesa. Além da exposição pelo fato de apresentar dificuldades pedagógicas nessa perspectiva depositária, outras corroboravam aquilo que já discutimos na segunda seção deste trabalho, quais foram, as violências simbólicas que ocorrem nas sutilidades do cotidiano das pessoas e que se naturalizam e avalizam atitudes cruéis com nossas crianças e jovens. Essa crueldade entre os próprios pares é fruto desse perverso modelo de sociedade que, além de introjetar valores estereotipados sobre o padrão ideal de ser humano, ainda fomenta o preconceito entre os/as estudantes, os/as quais, muitas vezes, sem sequer perceberem, incorporam um discurso de discriminação e de agressões verbais (e até físicas) em relação às/aos colegas, mostrando-se incapazes de aceitar as diferenças e conviver com elas.

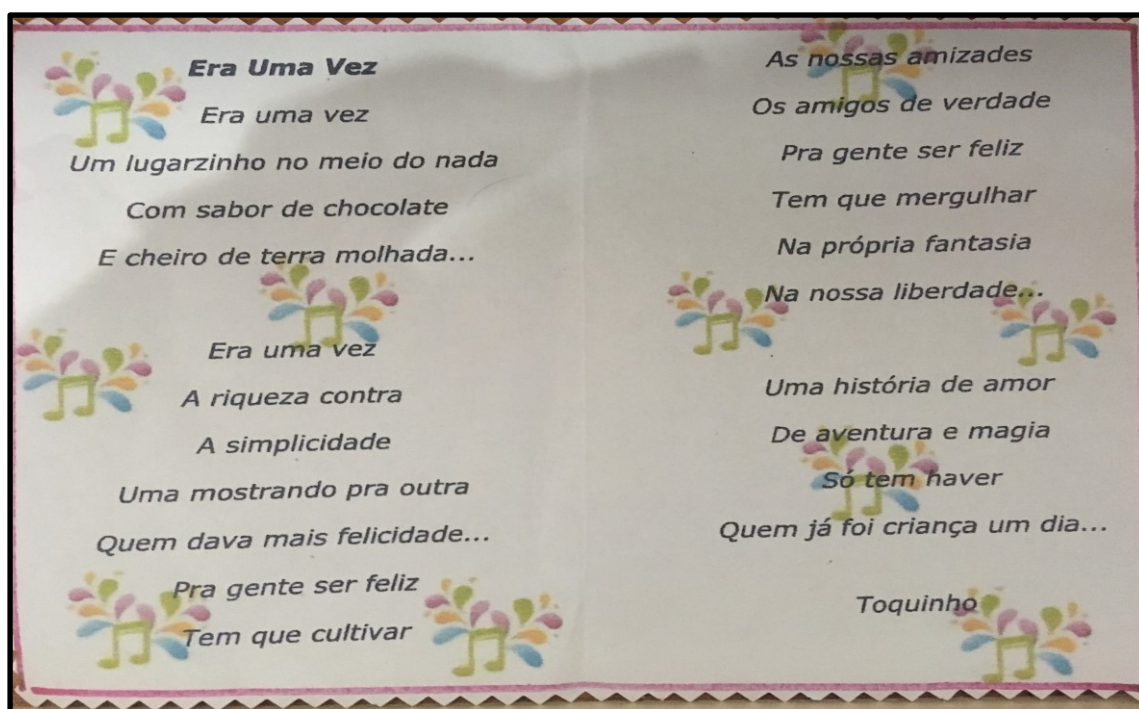
A aula da docente Antônia se direcionava às/aos que já tinham condições de "caminhar sozinhas/os", numa lógica de condicionamento e de pouca valorização da perspectiva emancipatória. Não havia quase nenhuma conexão entre o objeto trabalhado e as vivências das/os estudantes. Refletindo sobre situação análoga a essa, Freitas (1995, p. 99), aponta que “a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque desvinculada do trabalho material. Portanto, neste contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é trabalho vivo”. Como a prática da referida docente se mostrou desmedidamente autoritária, seria pouco provável que ela tivesse flexibilidade para abrir mão de suas verdades e trabalhar de forma a valorizar as vivências de seus/suas estudantes. Procurando justificar a ausência de solução para o problema, a docente Antônia afirmou: “tenho uma sala muito cheia e alunos com níveis diferentes de aprendizagem, então, não tem exclusividade para aqueles alunos que precisam” (DOCENTE ANTÔNIA, 2018). De fato, a docente tem razão, se forem levadas em conta as necessidades formativas das/os estudantes com baixo desempenho escolar. Em certa medida, sua postura é compreensível, posto que é cobrada para ensinar, aos/às seus/suas vinte e sete estudantes, os conteúdos incluídos no planejamento escolar, sem auxílio de aulas de reforço ou de qualquer outro recurso, o que a obriga a tomar decisões no seu percurso pedagógico. A rigor, ela se encontra diante de uma

situação em que: ou ministra sua aula para a maioria ou atende os/as que demonstram lacunas formativas; pois o “tempo de aprendizagem” (ARROYO, 2009, p. 376) na escola é dissonante “dos tempos humanos dos educandos” (idem, p. 379). O desgaste da docente, nesse contexto, era perceptível, pois tentava uniformizar, silenciar e, conseqüentemente, disciplinar uma turma de estudantes substancialmente heterogênea.

Em uma única circunstância, observamos a aula de Antônia iniciar-se de modo diferenciado, quando o recurso didático escolhido sinalizou para algo criativo: o uso da música como ferramenta pedagógica.

A docente entrega à classe uma folha contendo a letra de uma música (Era uma vez, interpretada por Sandy e Junior). Dentre aqueles/as que não sabiam ler, alguns/mas olharam o papel demonstrando incompreensão, outros/as simplesmente não manifestaram interesse. Em tom afirmativo, a docente disse que a música era “bonitinha” e solicitou que os/as estudantes cantassem. Tocou-a três vezes. Enquanto isso, a lousa foi dividida em três partes e preenchida com atividades referentes à música. À essa altura, a maioria da classe já não mais cantava. Ainda assim, colocou outra vez a música e avisou que “não era para cantar e sim para copiar”. Um estudante tentou explicar: “é para deixar a gente calminho”. Outro não conseguiu se conter e começou a cantar a música baixinho enquanto copiava a tarefa da lousa. Eis que a docente ordena: “tem gente cantando, não é para cantar!” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

Imagem 6: Texto contendo letra de música trabalhada pela docente Antônia.



Fonte: A pesquisadora.

Confessamos que a expectativa inicialmente despertada em nós deu lugar à frustração, após a docente explicar a forma como a música seria utilizada. Não entendemos o motivo pelo qual Antônia tocou a referida música mais uma vez, visto que não era para ser cantada pelos/as estudantes. Como impedir que crianças de oito/nove anos de idade se sintam estimuladas a cantar depois de ouvirem a música? E por que insistir nisso? Na ocasião da correção desta atividade, inclusive, a maioria errou a alternativa correta, como a do exemplo abaixo:

10- Qual é a receita para felicidade que o compositor relata na canção?

Assinale a alternativa correta:

- a) ☐ ele fala que para sermos felizes temos que cultivar as amizades verdadeiras e mergulhar na fantasia e sermos felizes.
- b) ☐ ele fala que para sermos felizes não temos que cultivar as amizades verdadeiras mas temos que mergulhar na fantasia e sermos felizes.
- c) ☐ ele fala que, para sermos felizes temos que morar em um lugarzinho no meio do nada com sabor de chocolate.
- d) ☐ ele fala que, para sermos felizes, temos que morar em um lugarzinho no meio do nada com cheiro de terra (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

No desenrolar da atividade proposta pela docente Antônia, enquanto as músicas da lista de reprodução eram tocadas, ela passava entre as fileiras, bebendo água em sua garrafa (ao mesmo tempo em que negava os pedidos dos/as estudantes para fazerem o mesmo que ela), verificando se estavam cumprindo as tarefas conforme sua solicitação, numa clara demonstração de hierarquia no cotidiano escolar.

Cabe registrar que as/os estudantes começaram a solicitar para ir ao banheiro e tomar água no início da aula (às 13h) e as permissões só começaram a ocorrer depois das 14h, isso quando foram atendidas. A resposta ouvida pelos/as estudantes era que “quanto mais conversam menos vão”. Na metade do turno da aula, foi possível perceber muitas atividades na lousa, inexpressiva participação das/os estudantes e conteúdo sem ligação com a vida externa à escola. Em apenas uma hora de aula, por dez vezes consecutivas, a docente se expressou com um sonoro “Psiu!”, sinalizando para o silêncio tão desejado por ela e odiado pelas/os estudantes; isso, sem contar as outras frases que proferiu tentando manter a quietude do grupo.

Embora trabalhando letras de música, as opções adotadas só enfatizaram o conservadorismo e as estratégias sofríveis de ensino. Tratou-se de uma sequência de inadequações pedagógicas exaustivas aos/as estudantes, alternando entre as cópias das atividades da lousa, as cobranças pelo silêncio e a execução de longos e cansativos exercícios. Alguns e algumas estudantes se deitavam sobre os próprios braços, ratificando o fracasso da

pedagogia autoritária e reprodutivista. Freire (2005), ao analisar a educação bancária, pontua o papel dos/as docentes na perspectiva da opressão. Conforme esse educador,

Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. [...] Na concepção bancária que estamos criticando, para a qual a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2005, p. 67).

Fato interessante era observar o entusiasmo da docente Antônia em mostrar, à pesquisadora, os cadernos das/os estudantes consideradas/os modelo de aprendizagem, evidenciando-se, dessa forma, o que Freitas (1995, p. 205) denomina de “avaliação de valores”.

Antônia comenta conosco que no início do ano a sala dela “era muito difícil na aprendizagem”. Nos mostra alguns cadernos de estudantes considerados/as exemplares pelo capricho e também pelos acertos nas tarefas propostas por ela. Nos disse que essas crianças haviam aprendido o que foi ensinado, que entenderam as suas explicações. No caso das/os estudantes excluídas/os, ao nos mostrar alguns cadernos, a docente imediatamente começou a narrar as histórias de vida dessas crianças, como se o quadro familiar/social, por si só, justificasse as dificuldades apresentadas. A docente Antônia comenta que gostaria de ser professora efetiva na rede e ficar com a mesma turma do 1º ao 5º ano para não interromper o processo de alfabetização (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

Sobre a questão aqui discutida, em cujas entrelinhas podemos observar a função social da escola capitalista, Freitas (1995) pontua que:

A mensagem passada é “estudar para ser alguém”, o que implica o seu oposto: se você não estudar, não progride na hierarquia social. Logo a culpa é do aluno. Passa-se a ideia, portanto, de que a posição social está dada pelo fato de o aluno estudar ou não e oculta-se o real motivo - sua forma de participação na organização do trabalho capitalista, ou seja, sua posição de filho de trabalhador (FREITAS, 1995, p. 206).

Apontando para uma direção diametralmente oposta a essa utilizada pela docente Antônia, Freire (1996) sempre indagou sobre a necessidade de respeitarmos as experiências das/os estudantes, problematizando-as com os conteúdos ministrados, permitindo, assim, dar

sentido às questões colocadas, especialmente quando nos reportarmos ao ensino destinado às classes populares, que são as mais afetadas pela ausência de conexão entre o vivido e o aprendido. Nas palavras do educador,

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe está embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 34).

A partir das observações nesta sala de aula, foi possível compreender as concepções de educação da docente Antônia no exercício de sua função, cujo trabalho pedagógico sinalizou, sistematicamente, para o desenvolvimento de práticas autoritárias, nas quais os/as estudantes são seres que necessitam ser “preenchidos de conhecimentos”, francos destinatários de uma pedagogia excludente cujo princípio é o treinamento, “quase adestramento, no uso de técnicas” (Freire, 2000, p. 56); ainda que tais práticas não fossem conscientemente intencionalizadas. A questão aqui levantada é que a docente acreditava na eficiência de seu método pedagógico.

As observações mostraram um fazer docente pautado no entendimento de que a aplicação de tarefas e atividades, repetidamente, levaria à aprendizagem. Ao longo do processo de observação empírica, não verificamos readequação do planejamento ou mudanças didáticas substanciais, ou, ainda, retomadas de conteúdos que não foram aprendidos. Em entrevista, quando indagada se considerava o planejamento ou as capacidades das/os estudantes no processo de ensino, Antônia respondeu:

Sigo mais o aprendizado do meu aluno. Tenho o planejamento que a escola me passa no início do ano e tenho o planejamento que faço, mas quando vejo que o aluno não conseguiu adquirir aquela habilidade, não passo o conteúdo para frente. Às vezes até passo o conteúdo, mas passo com certo receio porque sou cobrada para passar. Se eu pudesse esperaria um tempo maior em um conteúdo para ver se o aluno adquire a habilidade esperada. Então, o planejamento a gente segue, mas eu vou no meu tempo e no tempo dos alunos (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

Essas afirmativas se mostraram contraditórias à prática pedagógica da docente Antônia. Durante os meses de observação, notamos que os conteúdos foram lançados independentemente

das aprendizagens dos/as estudantes. Talvez o exaustivo exercício de repetir atividades de um mesmo conteúdo seja compreendido pela docente como “adquirir aquela habilidade”, e todo o esforço que empreendia era para aprovar suas e seus estudantes, demonstrando que a dimensão cognitiva se sobressaía no trabalho pedagógico por ela desenvolvido. Dayrell (1996) analisa, da seguinte forma, a problemática de se considerar apenas a dimensão cognitiva nos processos das aprendizagens dos/as estudantes:

O professor parece não perceber, ou não levar em conta, a trama de relações e sentidos existentes na sala de aula. O seu olhar percebe os alunos apenas enquanto seres de cognição, e, mesmo assim, de forma equivocada: sua maior ou menor capacidade de aprender conteúdos e comportamentos; sua maior ou menor disciplina. Imerso nessa visão estreita da educação, dos processos educativos, do seu papel como educador e sobretudo do aluno, o professor não percebe a dimensão do conjunto das relações que se estabelecem ali na sua frente, na sala de aula. Deixa, assim, de potencializar a aprendizagem, já em curso, de uma das dimensões humanas, ou seja, do grupo, das relações sociais e seus conflitos (DAYRELL, 1996, p. 21).

Nos meses em que estivemos presentes na sala de aula da docente Antônia, percebemos as ambiguidades contidas no fazer desta profissional. Ao mesmo tempo em que desconsiderava os distintos tempos para aprender, bem como os saberes dos/as estudantes, ela, nitidamente, também se esforçava, acreditando que suas opções metodológicas se traduziriam em aprendizagem para os/as estudantes. Por conseguinte, acabava se desgastando demasiadamente, por causa de um ciclo pernicioso de cobranças e frustrações no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Em relação à docente Zenaide, da escola Esperança, dentre as quatro observadas, apenas essa propôs, em algumas ocasiões, atividades lúdicas e diversificadas, utilizando materiais concretos, músicas, jogos e outros procedimentos de ensino diferenciados (trabalho com produções de anúncios, de textos, quadrinhos e massinhas). Sem dúvida, esse trabalho pedagógico favorecia mais oportunidades de aprendizagens do que aqueles desenvolvidos pelas demais docentes observadas nesta pesquisa. Entretanto, muito embora houvesse algumas diversificações metodológicas, em razão da agitação das/os estudantes, a opção metodológica era aplicar muitas atividades no mesmo dia. O perfil dessa turma era diferenciado, pois grande parte participava das aulas, demonstrando ter opinião própria, algo que, segundo a docente, era desgastante. Durante o processo de observação, percebemos que a docente não se sentava em momento algum durante a sua aula. O desgaste físico e emocional era notório, pois precisava gritar várias vezes para diminuir a agitação. De fato, a inquietação dessa turma era expressiva,

em função das conversas permanentes das/os estudantes nos momentos de realização das atividades propostas.

Apesar dos problemas mencionados, esta docente foi a que mais correlacionou, em algumas circunstâncias, as vivências dos/as estudantes com os conteúdos ministrados. Em uma das atividades, trabalhando os meios de comunicação, propôs a seguinte questão: "Quando o prefeito quer passar uma mensagem para a população, o que ele usa?" Os/as estudantes responderam: "A TV". Num outro momento, trabalhando gêneros textuais, a docente Zenaide comunica que irão estudar um texto jornalístico sobre descarte de lixo nos rios. Divide a lousa em duas partes e escreve:

Rio solicita
a quem se distraiu
e perdeu um sofá
que, por gentileza,
o venha retirar.
Está em sua margem esquerda,
enroscado no que sobrou
do frondoso pé de ingá.
De brinde, pode levar
todas as outras desumanidades
que estão por lá.

Autor: João Proteti. Classificados desclassificados.

Enquanto os/as estudantes copiam, falam o que sabem sobre o descarte incorreto do lixo em locais inapropriados e as consequências disso para o meio ambiente. Um estudante menciona sobre o surgimento de um escorpião na própria casa e outra diz que na noite anterior viu uma perereca em seu quintal. A docente necessita chamar constantemente a atenção do grupo para se concentrar na tarefa e parar de conversar (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018).

Em meio ao debate, um estudante perguntou o significado de desumanidade. A docente explicou que desumanidade significava “perder aquilo que é humano, relativo à perda de consciência”. Em quase todas as aulas, havia problematização dos temas trabalhados, mesmo quando Zenaide não se mostrava desejosa que isso acontecesse. O grupo era afinado com diversas questões externas à escola e, por isso, sentia-se seguro em opinar e criticar as informações que traziam. Pelos debates, tratava-se de uma sala em que a maioria acompanhava noticiários locais e nacionais. Em tudo queriam exemplificar, usando suas vivências pessoais e familiares. Somente as/os que tinham dificuldades de aprendizagens se mantinham caladas/os. Talvez isso acontecesse pelo receio/medo de se exporem diante de colegas tão críticos/as.

Em uma das aulas, Zenaide solicitou que esta pesquisadora tomasse leitura de seus/suas estudantes para ajudá-la. Entregou uma ficha com os nomes e com os critérios de avaliação

dessa leitura como: "lê silabando", "lê com fluência", "lê respeitando a pontuação", "lê trocando letras" e "não lê". Sentamo-nos do lado de fora da sala de aula, no corredor, para que a leitura fosse individualizada e sem interferências dos/as colegas. A maioria soube ler, com fluência e pontuação, o pequeno texto de uma história em quadrinhos, cedida pela docente Zenaide. Os/as estudantes que ainda não sabiam ler, a princípio, demonstraram um certo receio ou vergonha, alguns/mas disseram conhecer apenas letras do alfabeto. Dentre esses/as, uma estudante ficou constrangida por não estar alfabetizada, como se essa situação fosse de sua inteira responsabilidade. Disse-nos que não sabia nada e que não conseguia aprender. Está aí uma das perversas consequências do ensino baseado na meritocracia. Causa impacto ver uma criança de 8/9 anos de idade se auto culpabilizar e dizer que nada sabe, incorporando o que Freire (2005) denomina de “autodesvalia”.

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais (FREIRE, 2005, p. 56).

Freire (2005), nessa análise, refere-se ao sentimento de inferioridade dos/as camponeses/as em relação aos superiores. Entretanto, o conceito de autodesvalia pode ser observado, também, dentro dos espaços escolares, ao nos depararmos com os processos ratificadores da incapacidade de aprender dos/as estudantes com baixo desempenho escolar. É o que podemos denominar de invisibilidade discente. A estudante está na sala, mas não é vista. Ela copia, mas não lê. Realiza as atividades, mas sem entender e, apesar disso, absolutamente nada é feito para tirá-la desta condição. Luckesi (1999) alerta para as consequências psicológicas advindas da cultura da pedagogia do exame nos espaços escolares:

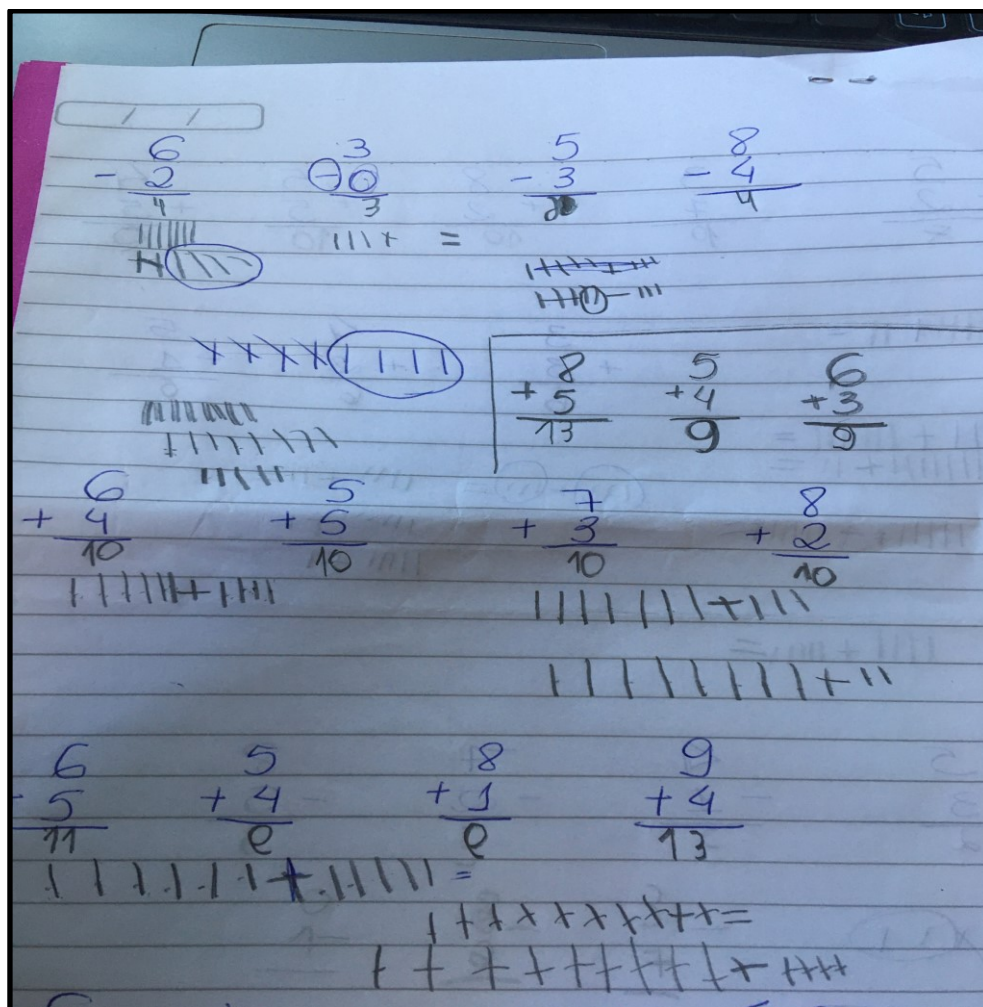
A sociedade, por intermédio do sistema de ensino e dos professores, desenvolve formas de ser da personalidade dos educandos que se conformam aos seus ditames. A avaliação da aprendizagem utilizada de modo fetichizado é útil ao desenvolvimento da autocensura. De todos os tipos de controle, o autocontrole é a forma como os padrões externos cerceiam os sujeitos, sem que a coerção externa continue a ser exercitada. O autocontrole psicológico, talvez, seja a pior forma de controle, desde que o sujeito é presa de si mesmo. A internalização de padrões de conduta poderá ser positiva ou negativa para o sujeito. Infelizmente, os padrões internalizados em função dos processos de avaliação escolar têm sido quase todos negativos (LUCKESI, 1999, p. 25-26).

Nessa ocasião, aproveitamos para perguntar a cada estudante sobre o que mais gostava na escola e o que não gostava. Grande parte desse grupo respondeu que gostava de tudo na escola, mesmo os/as estudantes com dificuldade de aprendizagem; três sinalizaram dificuldades nas aulas de Matemática. Nesta tarde, também, três estudantes ficaram de castigo, sem recreio, pela indisciplina em sala de aula. A docente solicitou que ficássemos com esses meninos. Na verdade, o castigo se tornou um momento de muitas conversas. Um estudante quis pagar R\$ 2,00 à pesquisadora para ser liberado. Um outro contou que nunca tinha visto seu pai, sua mãe o havia informado que o pai fora preso várias vezes por espancá-la. Esses quinze minutos nos fizeram refletir sobre o quão dissonante é a relação entre a quantidade de conteúdos curriculares que precisam ser ministrados pelas docentes e as demandas levantadas pelos/as estudantes, que, por vezes, são silenciadas.

Em outra ocasião, trabalhando medidas, a docente Zenaide explica que:

cada criança fará uma atividade de cálculos matemáticos enquanto ela mede a altura de cada estudante da sala. A docente entrega uma folha contendo adições e subtrações para todos/as os/as estudantes, menos para uma aluna que tem dificuldade de aprendizagem. Para ela, a docente nos solicita trabalhar “continhas mais simples”. Nos sentamos ao lado dessa criança e, de improviso, escrevemos numa folha de nosso diário de campo, alguns cálculos indicados pela docente. Usamos lápis de cor para tentar auxiliar na compreensão das operações. Colocamos seis lápis na mesa e solicitamos que tirasse dois. A menina nos disse que já havia “feito continhas com riscos”, por isso, também a auxiliamos dessa forma. A pedagoga entra na sala para auxiliar a docente nas medições dos/as estudantes. Depois passa entre as carteiras para verificar os cadernos das crianças. A pedagoga se aproxima, se dirige a mim e afirma que a estudante que estou acompanhando tem muita dificuldade (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018).

Imagem 7: Operações matemáticas realizadas pela estudante da escola Esperança.



Fonte: A pesquisadora.

Mais uma vez, cumpre ressaltar que a responsabilidade por essas limitações pedagógicas, associadas ao pouco (ou nenhum) atendimento às/aos estudantes, não pode ser atribuída exclusivamente à docente. Evidente que a falta de suporte institucional e de infraestrutura por parte da escola dificulta, ou até mesmo impede, um acompanhamento individual no processo de ensinar e avaliar. Como, nesta sala, a maioria estava alfabetizada e realizava as atividades inerentes ao 3º ano, conforme o planejamento da escola, quem não conseguia acompanhar era porque não se enquadrava nos parâmetros estabelecidos pelo próprio sistema de ensino. Ou seja, são estudantes que chegaram ao 3º ano com lacunas formativas, sem terem oportunidades de rever conteúdos de anos anteriores, que não foram adequadamente assimilados, o que transforma o percurso formativo numa bola de neve de dificuldades.

Sobre os procedimentos didático-pedagógicos utilizados pela docente Rosalina, identificamos alguns problemas de natureza metodológica que também chamaram a atenção. No processo de observação empírica do trabalho desenvolvido por essa docente em sala de aula,

pudemos identificar várias atividades nas quais a docente utilizou material fotocopiado contendo erros de português, com estética comprometida e confusa, o que dificultava o entendimento sobre o tema abordado. Não por acaso, as/os próprias/os estudantes explicitavam quando esses erros deixavam as atividades incompreensíveis.

Imagem 8 - Atividade pedagógica contendo erros de ortografia.



Fonte: A pesquisadora.

Em outras aulas da docente Rosalina, presenciamos situações semelhantes à anteriormente descrita:

Na aula de Matemática, a docente solicita que os/as estudantes resolvam as operações matemáticas de subtração que ela passa na lousa. Rosalina apaga diversas vezes, pois o cálculo fica desalinhado, fora da posição (os cálculos são $85-39$; $96-18$; $20-17$; $23-5$). Em seguida, pergunta como irão resolver as continhas. Questiona a turma se “o zero pode tirar 7”. A docente solicita que “façam riscos ou contem nos dedos”. No caso da operação $85-39$, o algarismo 9 não fica bem abaixo do 5, dando margem para questionamentos de alguns (poucos/as) estudantes que dizem: “Tia é para tirar cinco menos nove?”. Rosalina explica a questão ressaltando a importância de realizarem os cálculos no QVL. Em seguida, pede para “tirarem a prova dos nove para ver se a continha ficou correta” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018).

Interessante ressaltar essa contradição da prática pedagógica dessa docente: se, por um lado, a mesma não conseguia visualizar seus próprios erros, por outro, usava constantemente a borracha para apagar o que detectava de errado nos cadernos dos/as estudantes. Explicava reiteradamente que “não se pode escrever da forma como se fala” (DOCENTE ROSALINA, 2018), enfatizando que as crianças precisavam aprender isso. Avisou algumas vezes que a palavra “Deus” jamais poderia ser começada com letra minúscula, pois caracterizaria

desrespeito. Nesse cenário, apenas os erros pedagógicos das/os estudantes aferiam incapacidades.

Essa situação que trata o erro como um polo absurdamente antagônico ao acerto, como algo pejorativo, impiedoso e de valor negativo, revela o peso de uma sociedade sedimentada na ideia de que os erros nada ensinam e, por isso mesmo, não são aceitáveis, posto que demonstram nossas fraquezas e incapacidades. Por essa razão, não é tarefa simples reconhecê-los. Logo, a percepção que sentimos em relação aos erros é a de que os mesmos precisam ser silenciados, negados, coibidos ou castigados. Esteban (2001) nos auxilia na compreensão desse contexto aqui analisado, demonstrando a influência do discurso normalizador e padronizador nas práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do(a) aluno(a), portanto, uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do(a) aluno(a) coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim “verdadeiro”, valorizado e aceito, portanto, positivamente classificado. Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real. Seleção, classificação e hierarquia dos saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas - e por que não de professores e professoras - portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto (ESTEBAN, 2001, p. 15).

E a própria autora reforça que:

A dimensão social do conhecimento e da aprendizagem traz a polifonia como uma de suas principais características, porém, essas múltiplas possibilidades são negadas por um discurso uniforme e normalizador que faz da experiência diferente uma falta, dos vários significados erros, do conflito um processo a ser banido do cotidiano escolar, da incerteza uma fragilidade, do caos uma enfermidade, enfim, das diferentes formas de expressão e experimentação da diferença um distúrbio que deve ser controlado (ESTEBAN, 2008, p. 21).

No caso aqui analisado, da docente Rosalina, alguns fatores contribuíram para agravar o processo de ensino e aprendizagens: a deficiência na formação acadêmica da docente, que não consegue identificar e assumir os seus próprios erros; a opção pelo método da abstração, sem estabelecer conexão com a realidade dos/as estudantes; execução de uma letra

inapropriada; dificuldades para armar corretamente as operações matemáticas, algo importante para a realização dos cálculos solicitados. Em diversas situações, observamos a docente apagar e refazer os cálculos na lousa, porque as casas das unidades e das dezenas não estavam alinhadas. Como decorrência, em operações do tipo $(943 - 387)$, ou, $(887 - 148)$, as/os estudantes evidenciavam dificuldades em compreender e montar o Quadro de Valor de Lugar - QVL, comprometendo o aprendizado do referido conteúdo. Quando os enunciados dos problemas utilizados pela docente apresentavam sentido para os estudantes, a compreensão do que estava sendo solicitado era facilitada. Foi o caso deste exercício: "Um pedreiro tem que colocar 745 azulejos em uma parede. Se ele já colocou 145 azulejos, quantos ainda faltam para serem colocados?". Como vários/as estudantes tinham pais que trabalhavam como pedreiros, muitos deles intervieram durante a resolução da operação proposta, opinando sobre o labor nas obras. Mesmo assim, como a resolução exigia capacidade de abstração, muitas/os erraram. Como, ao invés de buscar alternativas considerando essas dificuldades e os tempos das aprendizagens, a regente se limitava a introduzir novos conteúdos, priorizando cumprir aquilo que fora planejado, a tendência era piorar cada vez mais a situação. Se não houve domínio satisfatório de operações de subtração com reservas, por que introduzir multiplicação? Por vezes, a docente se mostrava muito impaciente. Numa tarde,

ensinando multiplicação, a docente Rosalina pede para que os/as estudantes abram o livro de Matemática na página que ela informa. A docente comenta conosco que fará uso do livro didático pois "não há cota de xerox na escola". Rosalina nos conta que quase não utiliza o livro didático porque ele é muito descontextualizado de sua realidade de sala de aula. Após as crianças abrirem o livro na página recomendada, a docente tenta auxiliar as/os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Ao se aproximar de um desses ela observa o erro no cálculo e grita ordenando que ele responda o resultado de 7×3 . O estudante diz: "Não sei". Em seguida a docente questiona: "Você não sabe?" Ele confessa em baixo tom de voz: "Não sei". A docente, em voz alta, na frente das/os demais colegas, determina: "faça riscos na mesa, use os dedos e resolva essas continhas. Quero que você acerte, vai cair na prova". E continua: "Que adianta ficar quieto e não aprender nada!". O estudante, permaneceu inerte diante dos berros. Neste dia, a docente demonstrou mais cansaço do que em outros porque gritou muito. Segundo ela, precisava colocar seus/suas estudantes no ritmo das provas DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Observamos que os problemas de natureza excessivamente conteudista prejudicava substancialmente o ensino e as aprendizagens. De acordo com Gimeno Sacristán e Gómez (1998, p. 121), "os conteúdos são decididos fora do âmbito didático por agentes externos à instituição escolar", o que nos leva a deduzir que as inadequações metodológicas observadas

na sala da docente Rosalina ocorriam justamente porque os conteúdos que precisava ensinar se mostravam substancialmente desconformes ao contexto de sua sala de aula, isto é, Rosalina ensinava algo que não foi determinado por ela ou pela própria escola em si, mas por um ordenamento exógeno à escola. Segundo Gimeno Sacristán e Gómez (1998, p. 121),

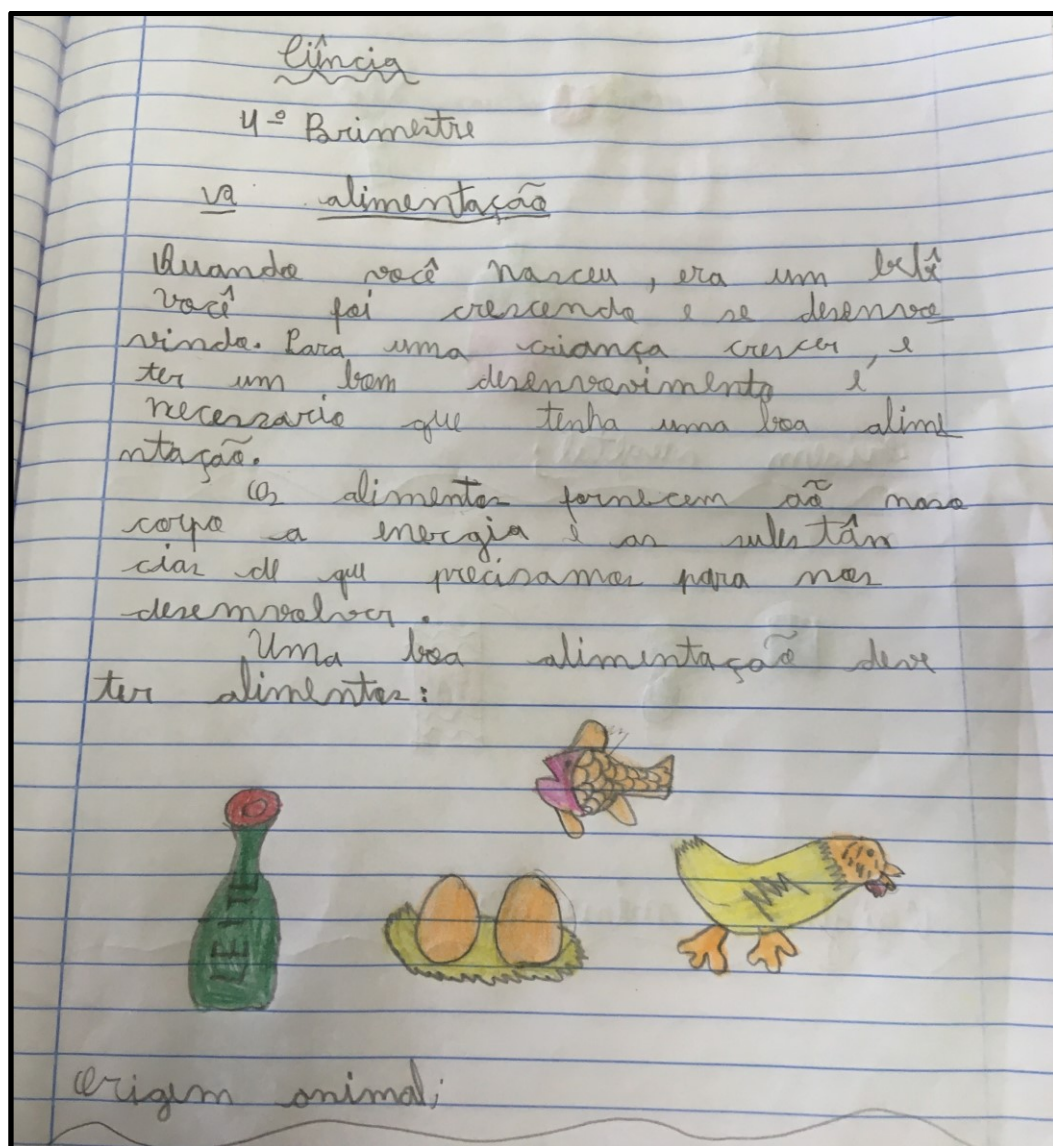
Geralmente, os conteúdos, por vias diversas, são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos/as professores/as. [...] A consequência destes processos sociais de divisão de funções e dessa parcialização científica do objeto de ensino é que se perdem de vista as interações entre o que dentro e o que acontece fora, separa-se o contexto interno do externo, reforçam-se as fronteiras entre os conhecimentos e obscurece-se a compreensão global dos mesmos. Outros raciocínios e práticas virão justificar depois que as atividades dos/as professores/as referem-se basicamente aos aspectos metodológicos de *como* ensinar, enquanto que as decisões sobre os conteúdos - o *que* ensinar - serão vistas como algo como algo que pertence a outros: especialistas, administradores, políticos, editoras de livros-texto, etc. Uma análise mais cuidadosa nos fará compreender que nem o valor do que se decide fora da escola é independente de como se transforma depois dentro dela, nem que nada do que se produz em seu interior é totalmente alheio ao que acontece no exterior (GIMENO SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 122).

Além disso, o próprio percurso formativo de Rosalina também corrobora as práticas pedagógicas observadas nesta pesquisa, posto que, segundo ela mesma, tal formação não a ensinou a trabalhar de outra forma. Sem contar que, historicamente, a escola ensina desta maneira tradicional/conservadora, com práticas enraizadas em aulas expositivas, em metodologias que se prendem na obrigatoriedade de cumprir a totalidade dos conteúdos planejados. Não problematiza as próprias condições precárias que comprometem o ensino ofertado, ratificando as análises de Connell de que “pobreza e alienação provavelmente significam condições materiais de vida problemáticas” (CONNELL, 1995, p. 25) ou, ainda, o que afirma Costa (1995, p. 46): “não basta tratar a educação isoladamente. É necessário reconhecer sua imbricação com o conjunto das políticas do estado, em particular sua intervenção na chamada área social”.

Parece, então, que tudo se prende a um círculo vicioso e perverso, que se inicia na (des)ordem estrutural e alcança o micro espaço da sala de aula do modo mais violento possível, negando, à categoria docente, condições adequadas de trabalho e, às camadas já excluídas, o direito de aprender com dignidade e sentido. Dessa forma, introjeta-se a ideia de que estudantes e docentes são os responsáveis pelo fracasso escolar, menosprezando-se, assim, as condições objetivas e subjetivas que envolvem o fazer pedagógico.

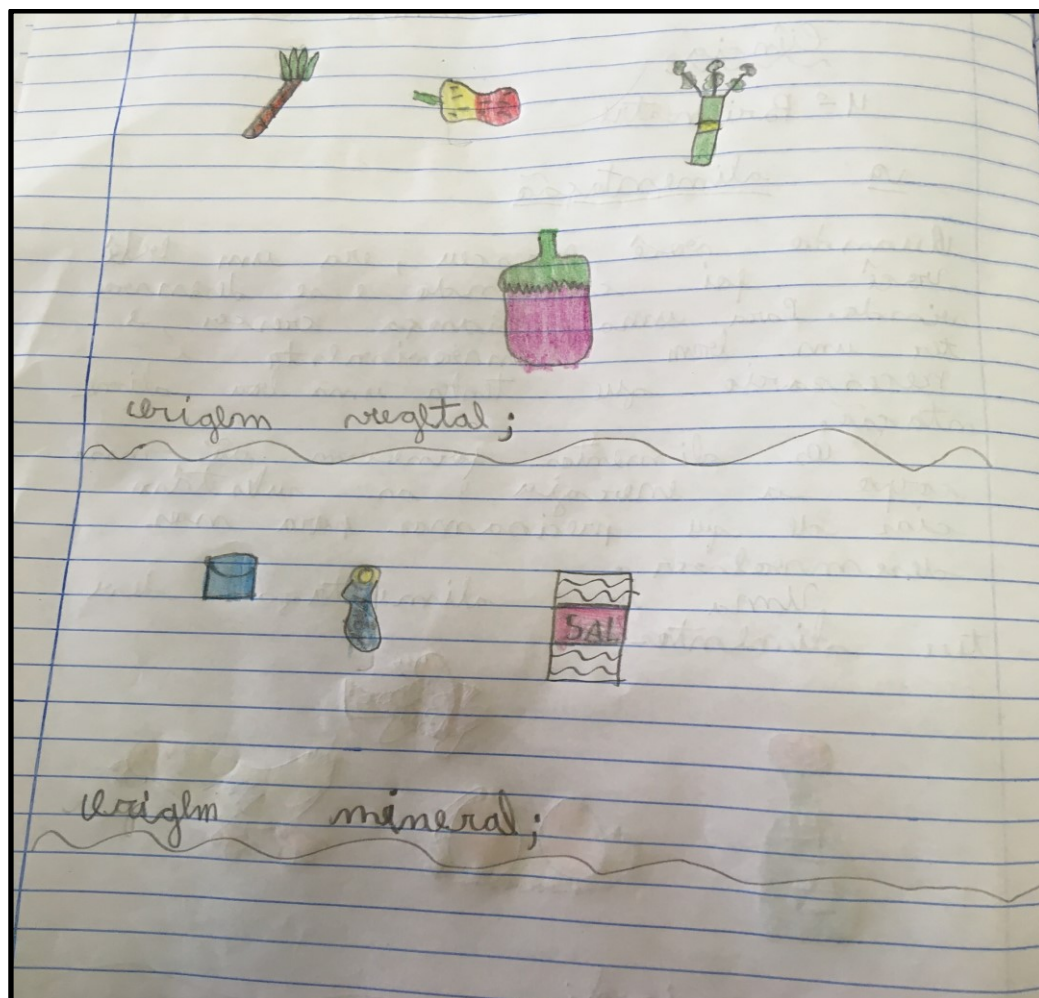
Em uma de suas aulas, a docente Rosalina trabalhou com a temática da origem dos alimentos. Além do texto escrito, também desenhou, na lousa, vegetais, minerais e animais, algo que ficou confuso para as crianças, que não compreenderam alguns desenhos feitos pela docente, já que a mesma não evidenciava habilidade para tal atividade. Outros/as riram da batata, da cenoura e do pedaço de carne desenhados por Rosalina, algo que, pela sua reação, parecia não a incomodar.

Imagem 9: Caderno de Ciências de uma estudante sobre a origem dos alimentos.



Fonte: A pesquisadora.

Imagem 10: Caderno de Ciências de uma estudante sobre a origem dos alimentos.



Fonte: A pesquisadora.

Analisando os problemas inerentes a esse tipo de procedimento, Dayrell (1996), entende que esse ensino:

[...] oferecido aos alunos é uma versão empobrecida, diluída e degradada do conhecimento. A falta de acesso dos alunos a um corpo de conhecimentos significativos, com coerência interna, que possibilite um diálogo com sua realidade, aliada a uma postura pedagógica estreita, pode ser uma das causas centrais do fracasso da escola, principalmente daquela dirigida às camadas populares (DAYRELL, 1996, p. 23).

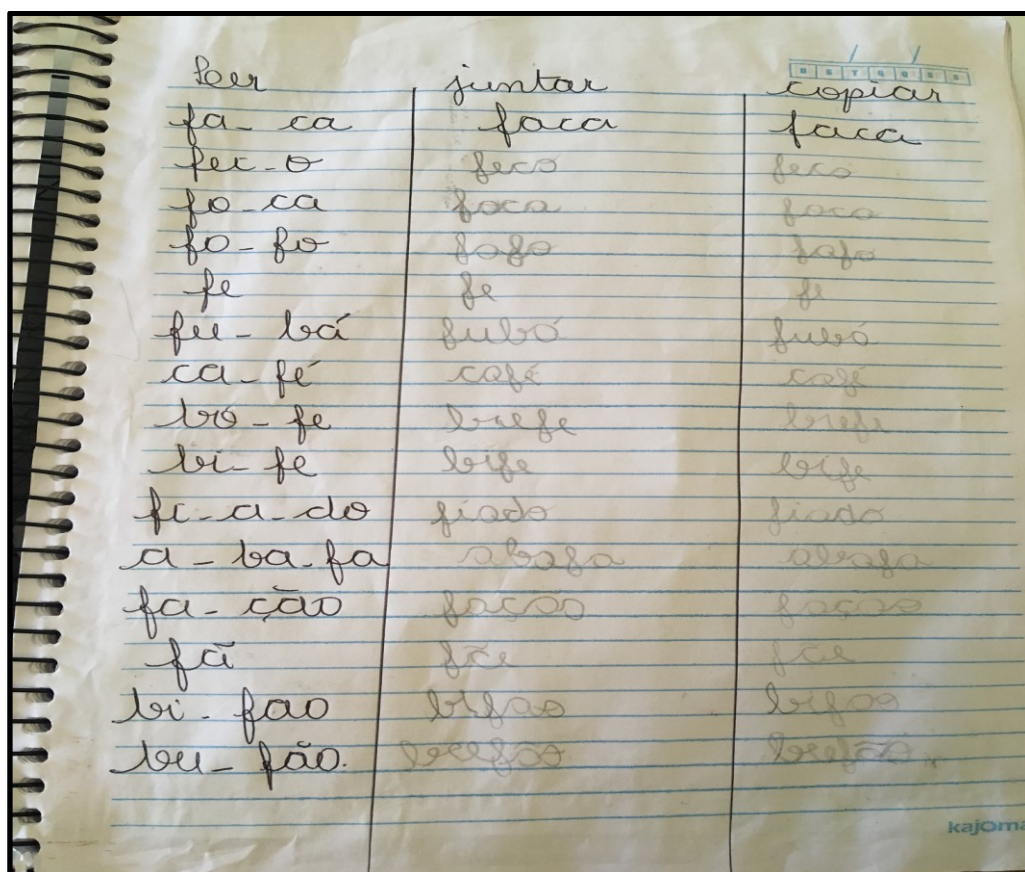
Uma das contradições observadas no exercício docente de Rosalina era o fato de ela exigir, diariamente, muitas cópias da lousa, mesmo sabendo que os/as estudantes, em importante medida, não tinham os lápis para executar as tarefas solicitadas. Em todos os dias de observação, antes de iniciar as aulas, Rosalina precisava resolver o problema da falta de

lápiz. E parecia que a docente não percebia que, quanto mais cópias as crianças fizessem, menos tempo durariam os lápis emprestados ou doados por ela.

Em uma das atividades de Língua Portuguesa, Rosalina entregou folhas contendo sílabas para formação de palavras. Dirigindo-se a um dos estudantes indagou: "Paulo, b+o e d+e qual a palavra formada?" O menino errou mais do que acertou. Ele identificou as letras do alfabeto, mas não conseguiu acertar as sílabas. Quando percebeu que o estudante não conseguiria responder como desejava escutar, a docente solicitou que o menino treinasse mais um pouco a leitura das sílabas enquanto ela auxiliava outros/as colegas.

Apesar das possíveis falhas profissionais, cabe destacar o visível esforço de Rosalina em auxiliar, à sua maneira, as/os estudantes com dificuldades pedagógicas, ora se deslocando até as suas carteiras, ora chamando-as/os à sua mesa para ensinar a tarefa solicitada (normalmente uma folha fotocopiada contendo exercícios que formavam palavras compostas por sílabas simples). Além disso, preparava um caderno de reforço para esses/as estudantes realizarem as atividades em sala de aula, pois sabia que o auxílio familiar se mostrava pouco efetivo.

Imagem 11: Caderno de reforço para estudante com dificuldade de leitura e escrita.



Fonte: A pesquisadora.

Uma análise minimamente cautelosa consegue identificar alguns problemas de natureza metodológica na tarefa proposta pela docente Rosalina. Podemos observar que certas palavras escritas no caderno apresentam erros de grafia e de acentuação. A atividade assim proposta induziu o estudante a cometer os mesmos erros praticados pela docente, pois ele não havia se apropriado dos códigos do sistema de escrita da Língua Portuguesa. Por isso, juntou as sílabas e copiou as palavras sem identificar os possíveis erros. Desse modo, o tempo dessa criança na escola se tornou preenchido de atividades mecanizadas.

Evidente que, nessas situações, tanto a docente quanto o estudante se tornaram reféns de uma deprimente realidade. As fragilidades pedagógicas de Rosalina podem até saltar aos olhos de quem se depara com problemas dessa natureza, entretanto, uma análise mais apurada, como já afirmamos anteriormente, permite compreender que o fazer pedagógico desta docente era fruto de um ajuntamento de condicionantes, como o trabalho solitário dela, sem parceria, auxílio e acompanhamento de um/a analista pedagógico (supervisor/a - orientador/a) ou de outros auxílios formativos; as cobranças pela execução de um planejamento distante das reais necessidades pedagógicas encontradas na sala de aula, dentre outras questões. No mês de setembro, já comunicou aos/às estudantes que tais atividades as/os ajudariam a repetir o 3º ano com mais segurança. Paradoxalmente, na capa do caderno de reforço havia uma frase que dizia o seguinte: "Eu acredito em você".

Em uma dada ocasião, um estudante que nunca havia frequentado escola antes e que se matriculou na Escola Experiência com idade acima da faixa etária para esse ano de ensino, mostrou, todo orgulhoso, seu caderno organizado e completo. Entretanto, o mesmo não sabia ler absolutamente nada. A violência simbólica ficou fortemente evidenciada nessa circunstância, pois a sua inocência de infância o impedia de perceber-se como excluído desse processo desumanizador. É uma constatação óbvia do quanto esse sistema maléfico é produtor de desigualdades. Pela falta de perspectiva e pela desesperança pronunciadas, podemos afirmar que esses momentos de observações empíricas foram difíceis de ser emocionalmente administrados.

Se, por um lado, em algumas situações, Rosalina se mostrou perversa/opressora, por outro, cabe reconhecer, como já foi abordado em outra parte deste trabalho, que ela também era expressivamente oprimida. Ao mesmo tempo que se mostrava sensível e humana em determinadas questões, em outras, era contraditória, e essa oscilação trazia claramente desconforto a todas e todos. As pressões para sanar as dificuldades das/os estudantes, bem como a própria consciência da docente sobre suas limitações em auxiliar a classe oprimida, gerava o sentimento de incapacidade de resolver os problemas formativos apresentados.

No tocante à escola Utopia, o trabalho pedagógico da docente Helena também demonstrou similaridades com o das demais docentes observadas. Em seu trabalho, a borracha era usada permanentemente para apagar as atividades que não estavam a contento. Enquanto os/as estudantes realizavam as tarefas propostas, Helena passava entre as fileiras de carteiras para olhar os cadernos e apagar as respostas que não estavam corretas e as letras que julgava inadequadas. Com muita frequência dizia: “Pode apagar, está horrível essa sua letra, não se esqueça de colocar o ponto final também”.

No início da aula, depois dos/as estudantes já estarem sentados/a em suas respectivas carteiras, perguntam sobre qual caderno devem abrir. Helena sinaliza para o de Língua Portuguesa e pede silêncio. A docente entrega um texto fotocopiado intitulado de “A transformação” e pede para que o leiam. Solicita silêncio novamente. Enquanto isso, entrega as provas corrigidas aos/às estudantes que faltaram no dia anterior para que as colemb nos cadernos. Em seguida, solicita que cada criança leia um trecho do texto. Começa primeiro pelos/as que manifestam o desejo de ler. Posteriormente, pede para quem não leu, ler. Os/as estudantes tímidos ou com dificuldades se recusam e a docente os/as estimula. Depois todos/as aplaudem. Terminada a leitura, os/as estudantes começam a copiar o texto no caderno bem como as atividades da lousa. Helena pontua a dificuldade que tem observado sobre o fato dos/as estudantes não colocarem os “dois dedos” para iniciar o parágrafo. Enquanto as crianças trabalham nas tarefas propostas, Helena corrige os cadernos passando entre as fileiras de carteiras. Quem termina a atividade precisa pegar um livro de literatura para não atrapalhar quem ainda não finalizou (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA UTOPIA, 2018).

Observamos Helena tomar a leitura das crianças com regularidade, fosse individualizada ou no coletivo, tudo sempre em voz alta. Todos/as precisavam ler. Quem venciam a timidez era parabenizada/o e as/os colegas aplaudiam. Os/as estudantes que não dominavam o processo de leitura se recusavam a ler na presença das/os demais. Nesses casos, a docente não insistia e também não permitia práticas vexatórias entre as/os colegas. Nesta sala de aula, uma caixa de livros de literatura era disponibilizada para aquelas e aqueles que terminavam mais rapidamente as tarefas, objetivando aguardar o restante do grupo que ainda não havia finalizado.

Quando algum/a estudante faltava, as folhas trabalhadas em sala de aula eram guardadas para serem entregues posteriormente. Assim, segundo a docente, “os cadernos ficam completos e os conteúdos em dia” (DOCENTE HELENA, 2018). Nesse caso, observamos que essa ação de entregar as folhas aos/às estudantes faltosos/as, como se tal atitude pudesse garantir a aprendizagem esperada, ocorria porque, em certa medida, o currículo escolar, além de ignorar os tempos diferenciados das aprendizagens, prende-se ao lançamento de muitos conteúdos, o que corrobora processos de ensino, de aprendizagens e, conseqüentemente, avaliativos, de

natureza reprodutivista, como os observados no decorrer desta pesquisa, que nos fazem refletir sobre alguns questionamentos levantados por Gimeno Sacristán e Gómez (1998, p. 124-125), como: “Por que ensinar o que se ensina? Esses conhecimentos servem a quais interesses? Com que recursos metodológicos ou com que materiais ensinar? Como saber se houve sucesso ou não no ensino, e que consequências têm sobre o mesmo as formas de avaliação dominantes?” Obviamente que as respostas para as perguntas aqui apresentadas não são simples de se encontrar, posto que a trama à qual pertencem são de múltiplas naturezas, isto é, têm equivalência, direta ou indiretamente, “com o contexto histórico-social” (idem, 128) no qual a escola está inserida.

E por influência desse currículo explícito e erudito, emerge o oculto, que demonstra a contradição existente entre a teoria e a prática, vivenciada pelos/as estudantes. Segundo Gimeno Sacristán e Gómez, nessas circunstâncias,

A escola não é um meio isolado dos conflitos sociais externos à ela, ainda que uma espécie de pudor leve muitos à recomendação de não tratar em seu seio os problemas conflitantes da sociedade. Ao querer esquecê-los, os reproduz acriticamente na maioria das vezes. As mensagens derivadas do currículo oculto, estejam à margem, coerentes ou em contradição com as intenções declaradas, não são alheios aos conflitos sociais: os papéis do sexo na cultura, o exercício da autoridade e do poder, os mecanismos de distribuição da riqueza, as posições de grupos sociais, políticos, raciais, religiosos, etc. [...] O currículo explícito diz buscar aprendizagem da escrita e o gosto por se expressar, ou o prazer da ciência, por exemplo, e depois vemos os alunos/as ocupados em exercícios tediosos de repetição que geram atitudes negativas e contrárias aos objetivos declarados (GIMENO SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 132-133).

Vasconcellos (2014a) aponta para os problemas decorrentes do modelo de ensino aqui discutido. Segundo ele,

A existência de um programa a ser cumprido, *custe o que custar*, torna a relação pedagógica artificial, à medida que, além de desprezar a realidade dos alunos, torna-se o verdadeiro objetivo (o meio se torna o fim). O saber é fragmentado, dificultando a compreensão da realidade, bem como a aprendizagem significativa por parte do aluno (VASCONCELLOS, 2014a, p. 26, grifos do autor).

Muito embora o cerceamento e a disciplinarização não fossem tão acentuados na sala da docente Helena, como ocorria em outras escolas, a metodologia de trabalho adotada por ela raramente contemplava momentos formativos numa outra perspectiva. E isso ocorria, não pela falta de vontade ou incredulidade da docente, mas, porque há anos trabalha sob a égide do

paradigma reprodutivista. Sua experiência no 3º ano do Ensino Fundamental passa de uma década, por isso seu planejamento é sempre o mesmo. A docente sabia exatamente quais conteúdos deveriam ser trabalhados e acreditava que sua forma de ensinar era eficiente, portanto, os resultados insatisfatórios seriam frutos da falta de dedicação necessária das/os estudantes, da pouca participação das famílias ou, ainda, de outros problemas; menos de seus procedimentos didático-pedagógicos.

A docente Helena entrega uma folha de atividade contendo uma lista de substantivos coletivos como os de: animais, pessoas e outros agrupamentos. Ela pergunta: “quem se lembra do significado de substantivo coletivo?” Poucas/os alunas/os respondem corretamente. Percebendo a discreta participação do grupo, a regente reforça que substantivo coletivo é o conjunto de seres da mesma espécie e, como exemplos, cita as letras que formam o alfabeto, o time que é formado por vários jogadores e os livros da biblioteca. Depois entrega uma cruzadinha contendo alguns coletivos. Enquanto realizam a tarefa proposta, Helena percorre as fileiras corrigindo os cadernos. Ela usa muito a borracha apagando quando a letra não está do seu agrado, chama a atenção do/a estudantes quando a tarefa não está realizada ou incompleta e avisa que quem não fez ficará sem recreio para colocar o caderno em ordem. Para algumas/alguns ela diz: “Pode apagar tudo. Está muito ruim. Senta direito. Arruma esse caderno. Larga de preguiça!” E as/os estudantes apagam e recomeçam. Quando sentem dúvidas, chamam a docente nas carteiras, pois ela não permite que fiquem andando na sala para evitar “bagunça”, prefere se dirigir a cada mesa. No dia de hoje, Helena perde a paciência e avisa uma menina que se ela permanecer conversando, será colocada para fora da sala. Nessa circunstância, uma outra criança sugere a brincadeira da “vaca amarela”, como forma de controle das conversas paralelas. A docente não se importa com o comentário e continua corrigindo os cadernos. Durante a tarde, ela quase não se senta em sua cadeira. Quando se sentou corrigiu os cadernos de tarefas de casa. Segundo a docente, os anos de experiência a fizeram entender que o salário que ganha não compensa levar trabalho para casa, por isso, ela resolve tudo na escola e, em sua residência, cuida dos afazeres domésticos (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA UTOPIA, 2018).

Observamos que, assim como em outras ocasiões, a aula não se destacou por alguma atividade que pudesse favorecer discussões aprofundadas, alguma que não fosse a reprodutivista. Os recursos didáticos mais utilizados durante as observações foram lousa, pincel e fotocópias de atividades. Outra situação registrada em nosso diário de campo ratifica a importância do uso dos cadernos para a docente Helena.

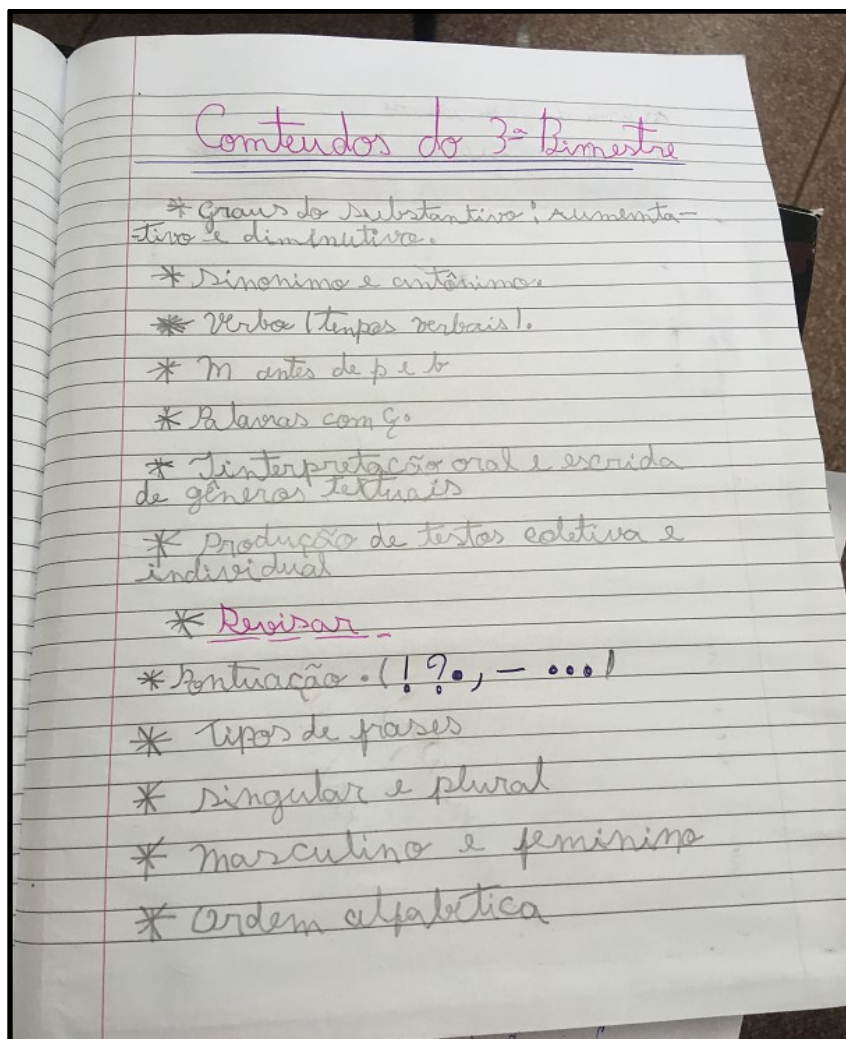
A docente caminha entre as fileiras observando os cadernos de tarefas para casa para se certificar que foram realizadas. Observamos que vários/as estudantes não as fizeram. Helena avisa que enviará bilhetes “para as mães”. Depois realiza na lousa a correção coletiva dessas tarefas, solicitando que os/as estudantes digam as respostas corretas. A docente comunica que não

aceitará o caderno incompleto e, novamente, pede silêncio. A docente reafirma que “não suporta indisciplina e desorganização na sala e nos cadernos” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA UTOPIA, 2018).

Apesar das limitações descritas, cumpre destacar que essa docente é querida pelas crianças e pela maioria dos familiares (algumas mães se comunicam com Helena por WhatsApp, informando motivos de faltas ou dificuldades em determinadas tarefas). Conforme Helena, “isso é uma prática que estabeleci para não deixar as atividades sem fazer e os cadernos incompletos”.

No início de cada bimestre, conforme demonstra a figura abaixo, as/os estudantes copiavam da lousa os conteúdos planejados para o decorrer do bimestre, para que as famílias tomassem ciência do que seria trabalhado em sala de aula.

Imagem 12: Conteúdo de Língua Portuguesa - 3º bimestre.



Fonte: A pesquisadora.

Nesta escola, assim como nas demais pesquisadas, não havia aulas de reforço ou qualquer outro tipo de auxílio pedagógico. Para os/as estudantes com dificuldades de aprendizagem de conteúdos trabalhados, ou ainda não alfabetizados, a docente Helena organizava um caderno contendo atividades paralelas para serem realizadas em casa. Em sala, esses/as estudantes recebiam as mesmas tarefas que os/as demais. Para essa docente da escola Utopia, isso era o possível, diante das dificuldades apresentadas pelas/os estudantes no processo de alfabetização. Aliás, três das quatro docentes observadas nesta pesquisa adotaram esse recurso de caderno de reforço. Nesse sentido, Vasconcellos (2014a) aponta os obstáculos apresentados pelo sistema, no tocante às/aos estudantes que não apresentam resultados esperados pelas escolas, afirmando que:

Prova disso é o conjunto de empecilhos que são colocados quando se percebe a necessidade específica de aprendizagem de alguns alunos e se começa a buscar formas alternativas de trabalho: uma a uma, as portas vão se fechando: *não* pode atender aluno fora da sala, porque *não* há tempo nem espaço para isso; *não* pode fazer um material extra, porque *não* tem como fotocopiar; *não* pode fazer grupo de estudo/monitoria, porque *não* tem ninguém para ficar junto com os alunos; *não* pode dispensar os demais alunos, porque *não* se pode deixar de cumprir os dias letivos; *não* pode parar para atender os alunos, porque o professor tem de cumprir o programa; *não* pode dar atenção diferenciada àqueles alunos, porque os pais dos demais reclamam etc. Resultado: é muito comum ficar tudo nas costas do professor, que, por seu turno, acaba, aos poucos, desanimando e entrando no esquema do formalismo, do jogo de cena, do faz de conta (VASCONCELLOS, 2014a, p. 20- 21, grifos do autor).

Cabe salientar que a acolhida aos/às estudantes era tranquila e amorosa. O grupo não apresentava desmedida indisciplina, portanto, esse desgaste no relacionamento não ocorria com tanta intensidade. Observamos que a docente chamava a atenção, com muita frequência, de dois estudantes que sempre demoravam para realizar as tarefas, pois se dispersavam com facilidade. O rigor de Helena estava na exigência da organização dos cadernos e de outros materiais.

O método de ensinar, da docente observada nessa escola, demonstrou proximidade em relação aos conhecidos procedimentos de ensino tradicionais. O conhecimento era transmitido (exposição) sob a lógica que tem a/o aprendente como receptor passivo. O trabalho pedagógico desta docente, na maioria das vezes, desenvolvia-se no domínio da memorização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A falta de aprofundamento desses conteúdos e a preocupação em vencer o planejamento tornavam esse ensino um tanto quanto informacional. Trabalhar gramática, formação de frases, interpretação de textos, cálculos matemáticos, dentre outros, como faz essa docente, pode ser importante, ou até mesmo fundamental, mas, não conectar

esses conteúdos à vida e aos saberes desses/as estudantes, ou não se preocupar com as aprendizagens mais significativas, só contribui para impor, unilateralmente, um currículo erudito, distante e desinteressante, potencializando, dessa forma, a cultura de pouca empregabilidade desses conteúdos para além dos muros da escola.

De uma maneira geral, o acompanhamento do trabalho dessas quatro docentes de diferentes escolas permite concluir que o processo educacional ali praticado está pautado por um movimento de imputação unilateral de responsabilidades, em estímulos à competitividade e individualização das ações, e no discurso de que os problemas educacionais estão relacionados ao campo técnico e não político.

Esses são alguns dos problemas impostos pelo sistema vigente de nossa sociedade contra estudantes e docentes. Observamos uma espécie de *apartheid*, promovido entre, de um lado, as/os que sabem e, de outro, aquelas e aqueles que não conseguem atingir os objetivos desse modelo de escola segregadora. Na verdade, acabam por se constituir dois grupos em sala de aula: um que aprende e outro que não. Dessa forma, as/os estudantes que “não aprendem” são submetidos às tarefas que não compreendem, numa perspectiva de condicionamento exaustivo e inútil para suas vidas. Sobre as não aprendizagens, Vasconcellos (2014a) analisa que:

A não aprendizagem dos alunos nos angustia profundamente, pois significa a negação do direito fundamental do ser humano de acesso a determinados elementos da cultura, saberes elaborados (conceituais, procedimentais e atitudinais), a que dificilmente terá acesso fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica, coletiva e mediada, como acontece – ou deveria acontecer – na escola. O fracasso escolar é outra forma de exclusão: a exclusão dos incluídos, já que formalmente os alunos estão no sistema, mas não estão aprendendo, tendo, portanto, boa parte de seu desenvolvimento comprometido (VASCONCELLOS, 2014a, p. 18).

As quatro salas de aula pesquisadas estão localizadas em bairros periféricos da cidade de Uberlândia - MG, portanto, a educação ofertada não atende camadas privilegiadas da sociedade. Ao contrário, seus/suas estudantes são, significativamente, aqueles e aquelas que a sociedade se nega a enxergar, que são considerados/as um fardo a ser carregado pelas escolas, e que possuem poucas expectativas de superarem o quadro de pobreza apresentado (FREITAS, 2014); uma vez que o próprio entorno não se empenha ou não vislumbra a possibilidade de destinar a eles/elas uma educação de qualidade e socialmente referenciada. Isso talvez explique, ao menos em parte, por que não incomoda o fato de as avaliações se prenderem muito às técnicas de aplicação de provas escritas, testes, atividades pontuadas, dentre outras poucas

diversificações, que contêm apenas caráter de verificar os desempenhos estudantis em determinadas unidades de conteúdos trabalhados em sala de aula.

Os rituais, as cobranças infundadas para essas/esses estudantes e os métodos de ensino seculares trazem prejuízos formativos para todos/as. Ficou notório o desgaste apresentado pelas quatro docentes. Ainda que não tivessem consciência sobre esse grave problema, insistiam numa metodologia cujo retorno escolar apresentado pelos/as estudantes não era o esperado. Até porque, nessa sociedade capitalista, ocorre o que Gimeno Sacristán (2013, p. 32) bem afirma: “o saber não é por poder formar as pessoas, mas na medida em que ajuda a produzir coisas e a controlar processos naturais e sociais. Não se sabe pelo bel prazer de saber, mas produzir, para aplicar”.

Nas quatro salas de aula, constatamos que os saberes dos/as estudantes foram quase sempre desconsiderados, e a cobrança principal era para que todas e todos aprendessem no tempo estipulado para isso. Trata-se de um processo educativo centrado exclusivamente nas docentes, enquanto detentoras do verdadeiro e válido conhecimento, enquanto as/os estudantes são considerados o polo passivo.

Arroyo (2009) alerta sobre a construção histórica dos tempos e de seus desdobramentos para a vida dos/as estudantes, na imposição “etapista”, que se materializa através da uniformização e fragmentação do conhecimento por etapas, bimestres, ciclos e assim por diante. Em seu diálogo com a antropologia, esse pesquisador afirma que os processos de aprendizagens não são lineares, portanto, não se pode periodizar a vida em etapas homogêneas, como se todas as pessoas tivessem o mesmo tempo e as mesmas condições para aprender da mesma forma. Segundo o pesquisador,

Como é recorrente ainda na pedagogia essa visão naturalizada da formação humana, dos comportamentos, das capacidades e aprendizagens. Uma visão reforçada por concepções etapistas e evolutivas da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Uma visão naturalizada, linear, etapista, materializada na organização do conhecimento em bimestres, séries, níveis, graus... As idades, tempo-ciclos da vida, não cabem em qualquer concepção natural, nem etapista e evolutiva do desenvolvimento e das aprendizagens. [...] Com que facilidade escorregamos para essas concepções tão impregnadas na cultura pedagógica. A organização da formação do ensino, das aprendizagens, do conhecimento e dos currículos em estágios bimestrais, anuais ou em séries e níveis é materialização dessa visão naturalizada e etapista (ARROYO, 2009, p. 276).

Além disso, as condições socioeconômicas das/os estudantes explicitam o descaso do poder público, evidências essas que, no caso desta pesquisa, ficaram constatadas no processo

de verificação empírica, inclusive pela constante ausência de materiais escolares básicos como lápis, cadernos e borrachas. Um *kit* escolar distribuído pela prefeitura, anualmente, contendo alguns poucos materiais escolares, contradiz as práticas pedagógicas copistas desenvolvidas dentro da própria Rede Municipal de Ensino, que tanto requerem o uso do lápis e do caderno, por exemplo. Além disso, outros agravantes compõem o cenário aflitivo e de reforço à exclusão social, quais sejam, a dependência da merenda escolar como refeição garantida, as condições de vida pautadas em abandonos, assim como as violências físicas e emocionais, ou seja, é uma perversa combinação de problemas sociais que se somam aos de aprendizagens, de ensino e de avaliação.

O que observamos, portanto, foram procedimentos de ensino direcionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na produtividade (o fazer acrítico), na autogerência dos problemas de aprendizagens, na desconsideração de fatores externos à escola (sociais, culturais e econômicos), como elementos que influenciam nos resultados das aprendizagens e no desempenho escolar, na estratificação social e no/a estudante como “um ser ausente da cultura” (BRANDÃO, 1986, p. 127).

Nos contextos observados, as/os estudantes demonstraram inquietude e descontentamento com os procedimentos de ensino, entretanto, essas vozes geralmente não são ouvidas, especialmente daquelas e daqueles que não apresentam o perfil desejável ou que demonstram muitas dificuldades de aprendizagens. O corpo docente, por vezes, não consegue compreender que as/os mais necessitadas/os são as/os que mais precisam da escola e, portanto, quanto mais crítica for a educação ofertada, maiores serão as possibilidades de diminuir o fosso existente entre as classes sociais³⁴.

Apesar do discurso de valorização da educação, na prática, no cotidiano das/os estudantes, isso se torna um discurso vago, realidade essa que se agravou consideravelmente no cenário político atual. Os discursos proferidos pelos governantes corroboram ainda mais as práticas discriminatórias, sexistas, preconceituosas, seletivas e excludentes. As/os pobres são percebidas/os como fardos a serem carregados pelos sistemas educacionais e, para cercear a educação destinada às classes populares, incorpora-se um procedimento educacional de domesticação, visando à anulação de possíveis processos de resistência. Essas são constatações que foram reiteradamente observadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

³⁴ Evidente que as docentes, embora cumpram o papel de reproduzir o esperado pela escola capitalista, também desenvolvem práticas de resistência em relação a esse mesmo modelo, tema que desenvolveremos na próxima seção.

Frente aos problemas aqui analisados, na constatação das contradições existentes no sistema capitalista e das dificuldades para se organizar as resistências, notamos a necessidade de a categoria docente debater amplamente os efeitos maléficos desse sistema, nos espaços escolares destinados às classes populares, minimizando-se, assim, a cooptação e o abuso da ingenuidade das/os exploradas/os. Nesse sentido, o papel das/os docentes comprometidas/os com uma educação de qualidade se torna fundamental no contexto ora vivido, pois, por meio de ações intencionais e críticas, podem contribuir para mobilizações que visem a barrar ou redirecionar as diretrizes impostas pelos setores dominantes; objetivando, assim, uma formação humana que reconheça e valorize a importância da indissociabilidade entre as dimensões social, política, cultural e econômica das/os estudantes.

3.2 Avaliações praticadas nas escolas observadas: memorizar para avaliar

As avaliações praticadas pelas docentes também apresentaram vários aspectos em comum nas quatro escolas observadas. Talvez isso ocorresse porque pertenciam à mesma rede de ensino. Sobre esse tema, destacamos as seguintes anotações extraídas do nosso diário de campo:

A Docente Helena nos conta que avalia o processo, valendo 18 pontos, distribuídos entre atividades avaliativas realizadas em sala de aula, comportamento, organização dos cadernos e cumprimento de tarefas de casa, e o produto, que é a prova bimestral, valendo 12 pontos. A docente reclama que a máquina de xerox da escola está com problemas e que isso vai prejudicar a distribuição dos 18 pontos do processo. Quem ficou com nota ruim no bimestre anterior teve de melhorar no bimestre seguinte com outros conteúdos. Finalizado o bimestre a docente marcou reunião de pais/mães para entregar os resultados (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA UTOPIA, 2018).

No caso da docente Zenaide,

não pontua o comportamento dos/as estudantes porque segundo ela, teria que reprovar quase a sala inteira. A pontuação se divide entre processo e produto (provas bimestrais). No processo, os 18 pontos se distribuem normalmente entre um simuladinho e duas provas mensais. Às vezes pontua confecção de folder, cartazes ou outra atividade. O produto, valendo 12 pontos, se refere à prova bimestral. A docente não explicava a prova para ninguém. Ao final do bimestre, Zenaide marcava reunião de pais/mães para entrega de resultados (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018).

Quanto à docente Antônia,

pontua o processo, valendo 18 pontos, da seguinte forma: comportamento, tarefa de casa e participação (não entendemos de que participação se tratava, pois os/as estudantes não podem se manifestar em quase nada) e três atividades avaliativas, sendo algumas nomeadas de verificação da aprendizagem. O produto era a prova bimestral (12 pontos). Quando o bimestre se finda, a docente marca reunião de pais/mães para entrega de resultados (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

Um fato que chamou bastante a nossa atenção em relação à docente Antônia foi ela comentar que, quando a sala não apresentava resultado satisfatório numa determinada atividade avaliativa, a tarefa era reorganizada, mantendo-se as mesmas questões, isto é, a docente apenas invertia o posicionamento das perguntas e reaplicava essa atividade, acreditando que, dessa forma, os/as estudantes fossem responder corretamente. Segundo ela, a falta de atenção levava ao resultado insatisfatório. Em nenhum momento assumiu que as notas baixas poderiam estar relacionadas aos problemas didáticos que apresentava ou aos conteúdos muito desvinculados dos saberes dos/as estudantes. Ao ser indagada sobre como praticava as avaliações na sua sala de 3º ano, a docente deixou claro que as notas são instrumentos que regulam as aprendizagens de seus/suas estudantes.

Comparando os procedimentos avaliativos adotados pela docente Antônia com o PPP da escola na qual leciona, constatamos que o seu modo de avaliar apresentou-se contraditório com o que consta deste documento oficial. Segundo o PPP,

Destinamos ao processo 60% do valor bimestral, observamos e acompanhamos toda a aprendizagem ou não das crianças, em seus vários momentos: jogos, apresentações culturais, pesquisas na internet, produção de trabalhos em cartolina, trabalhos em dupla, construção de maquetes, produção diária do aluno, observação de cadernos e tarefas, etc. Para melhor avaliar e acompanhar o processo, os profissionais optaram pela elaboração da ficha avaliativa, que deverá ser discutida com o especialista da educação em cada início de bimestre. No produto, 40% do valor bimestral, realizamos a prova propriamente dita, com conteúdo referente ao período em questão (PPP ESCOLA REALIDADE, 2016, p. 41-42).

Como é possível notar, enquanto o documento oficial da escola assegura que a avaliação não pode ter caráter punitivo ou autoritário, na entrevista com Antônia e durante a observação empírica das suas aulas, percebemos que a avaliação ocorria em momentos estanques, e que quase nenhuma das proposições contidas no PPP foram contempladas pela referida docente.

Também cumpre ressaltar que, durante as observações empíricas na escola Realidade, em nenhuma circunstância a docente propôs a realização de trabalhos em duplas ou em grupos. Deduz-se, portanto, que, para ela, as notas devem ser obtidas de forma individual ou isolada, sem interação com os/as demais colegas. Abaixo, reproduzimos exemplos de atividade avaliativa adotada por essa docente, que compunham a avaliação processual de dois estudantes: uma menina que não estava alfabetizada e um menino que soube responder duas das três questões propostas.

Imagem 13: Modelo de atividade avaliativa aplicada na sala da docente Antônia.

ESCOLA: E. Evangelina Leite
ALUNO (A): [redacted]
SÉRIE: 3º DATA: [redacted]

AValiação de interpretação de texto

VALOR: 3,8
NOTA: 0,0

A ONÇA E A RAPOSA

A onça andava querendo pegar a raposa, mas esta era muito esperta e sempre escapulia.

Ela teve então a idéia de fingir-se de morta e, depois de mandar espalhar a notícia entre os outros bichos, espichou-se na cova.

Os outros bichos respiraram de alívio quando souberam da morte do seu mais fe-
roz inimigo, mas quiseram certificar-se com os próprios olhos se dali por diante poderiam viver mesmo descansados.

Confiantes, eles já estavam bem próximos da onça, que continuava imóvel, estirada no chão, quando a raposa chegou apressada e perguntou-lhes:

— Ela já arrotou?

— Não, responderam os outros bichos.

— Pois olhe que o defunto meu avô arrotou três vezes quando morreu, afirmou a raposa.

A onça, ouvindo isso, deu logo três arrotos. A raposa riu-se e disse:

— Quem já viu alguém arrotar depois de morto?

E todos fugiram numa corrida.

GASTÃO CRULS

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO:

1. Qual o título do texto que você acabou de ler?

E todos fugiram numa corrida. X

2. Quais são os personagens da história?

Não, responderam os outros bichos. X


3. O texto está organizado em parágrafos. Quantos parágrafos há neste texto?

teme para X

Fonte: A pesquisadora.

Imagem 14: Modelo de atividade avaliativa aplicada na sala da docente Antônia.

AValiação DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO



VALOR: 3,0
 NOTA: 2,0

A ONÇA E A RAPOSA

A onça andava querendo pegar a raposa, mas esta era muito esperta e sempre escapulia.

Ela teve então a idéia de fingir-se de morta e, depois de mandar espalhar a notícia entre os outros bichos, espichou-se na cova.

Os outros bichos respiraram de alívio quando souberam da morte do seu mais fe-roz inimigo, mas quiseram certificar-se com os próprios olhos se dali por diante poderiam viver mesmo descansados.

Confiantes, eles já estavam bem próximos da onça, que continuava imóvel, estirada no chão, quando a raposa chegou apressada e perguntou-lhes:

- ___ Ela já arrotou?
- ___ Não, responderam os outros bichos.
- ___ Pois olhe que o defunto meu avô arrotou três vezes quando morreu, afirmou a raposa.

A onça, ouvindo isso, deu logo três arrotos. A raposa riu-se e disse:

- ___ Quem já viu alguém arrotar depois de morto?

E todos fugiram numa corrida.

GASTÃO CRULS

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO:

- Qual o título do texto que você acabou de ler?
A onça e a raposa
- Quais são os personagens da história?
A onça e a raposa
- O texto está organizado em parágrafos. Quantos parágrafos há neste texto?
6 parágrafos X 10 parágrafos

Fonte: A pesquisadora.

Referente ao modo como a docente Rosalina avalia, segundo ela,

Os pontos da avaliação se distribuem entre um simulado contendo questões de todas as disciplinas, valendo 12 pontos, e que substitui a prova bimestral. O processo se refere a algumas atividades ou provas mensais, valendo 18 pontos. Em dia de aplicação de simuladinho a docente lê as questões antes dos/as estudantes começarem o exame. Também solicita que leiam várias vezes os enunciados antes de responderem. Passada essa fase de aplicação de provas, simuladinhos e de atividades avaliativas, ao término do bimestre, a docente agenda reunião de pais/mães para entrega de resultados (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

No período de observação, pudemos acompanhar a maneira como se efetivavam os processos avaliativos das docentes e percebemos que, nesse contexto observado, os

procedimentos de ensinar e de avaliar convergiram substancialmente para atribuição de notas, demonstrando que a avaliação cumpre uma dupla função em sala de aula: por um lado, classificar tanto as/os aprovadas/os como as/os reprovadas/os; por outro, confirmar os “pré-conceitos” das docentes em relação às/aos estudantes com baixo rendimento escolar, num processo de unilateralização da culpa e, por decorrência, de fracasso ou sucesso escolar, posto que as docentes, em meados de agosto e setembro, já conseguiam relatar quais estudantes seriam aprovados e reprovados. Talvez isso ocorresse porque já tinham consciência de que, dependendo das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos/as estudantes, poucas ações poderiam ser desenvolvidas a tempo de fazer com que os/as estudantes em situações de desvantagens formativas fossem colocados/as nas mesmas condições daqueles/as que conseguiam “caminhar” minimamente sozinhos/as, ou já haviam incorporado o ritmo de aprender, determinado pela escola capitalista.

Vasconcellos (2014a) analisa os reveses da avaliação, na perspectiva da escola capitalista, e aponta os seguintes problemas, quando “avaliamos a própria avaliação classificatória e excludente”, quais sejam:

Desvio de objetivos: em vez de se estar preocupado com a aprendizagem, com o desenvolvimento humano, com o crescimento, tudo passa a girar em torno da classificação, da constatação de que determinada realidade está adequada ou não e para-se por aí. No caso da avaliação da aprendizagem, tudo se concentra na nota ou conceito, na aprovação/reprovação, no sancionar (competente/incompetente). **Distorção da prática pedagógica:** preocupado com os exames, o docente quer cumprir todo o programa e, para isso, usa a metodologia meramente expositiva e abusa dela. Com conteúdos preestabelecidos sem significado relevante e metodologia passiva, os alunos se desinteressam e surgem problemas de disciplina. Nesse momento, angustiado, o professor acaba usando a avaliação classificatória como arma de controle de comportamento, o que aliena ainda mais a relação pedagógica e realimenta o ciclo vicioso; [...] (VASCONCELLOS, 2014a, p. 28, grifos do autor).

Nessas condições, observamos que as práticas pedagógicas se centram muito mais na avaliação como forma de atribuir notas e de “passar de ano”, do que como meio de proporcionar aprendizagens. A cultura da sala de aula, nesse caso, converge para o lançamento de conteúdos e de avaliações com caráter verificativo e “inibidor de toda tentativa de articulação do conhecimento escolar com outros saberes” (CANDAUI, 2002, p. 141).

Sobre essa forma de avaliar os/as estudantes, Freitas (1995) afirma que:

A atividade de avaliação ocorre com alguns limites; o professor não pode dedicar-se a ela até que todos tenham aprendido tudo. O principal limite

parece ser o fato de se ter uma estrutura coletiva de ensino, baseada na transmissão oral, na qual a quantidade de conteúdo que o professor está obrigado a passar e a diversidade de desempenho dos alunos colidem com seus objetivos de promover o desenvolvimento de todos. O tempo fixo determinado pelo sistema de ensino para a aprendizagem, faz com que o professor passe a se preocupar com os alunos mais rápidos (procurando garantir que continuem assim) convivendo com a diversidade de desempenho. (FREITAS, 1995, p. 192).

Nas salas de aulas perquiridas, observamos que as avaliações seguiram exatamente o que foi criticado pelos autores acima mencionados, isto é, foram desenvolvidas como meio de mensurar as aprendizagens. Esse modelo de avaliação, baseado em métodos reprodutivistas e de característica bancária (FREIRE, 1996), nos quais as/os estudantes são instruídas/os e condicionadas/os a responderem as perguntas das provas, os conteúdos, na maioria das vezes, não se correlacionam com o repertório de saberes dos/as estudantes avaliados/as. Chamou nossa atenção o fato de que, após a aplicação das provas ou de atividades avaliativas, outros conteúdos eram lançados, sem que nada tivesse sido feito, nem mesmo uma revisão da matéria dada, que tivesse como referência os resultados insatisfatórios. Dessa forma, a culpabilização pelos resultados considerados insuficientes recai sobre as/os próprias/os estudantes, demonstrando que também as escolas cumprem o papel de reproduzir ou promover a exclusão escolar e, consequentemente, a social.

Partindo da compreensão de que avaliação também faz parte das aprendizagens dos/as estudantes, e que a própria forma como são avaliados/as é um indicador das opções que são adotadas para o processo de ensino e aprendizagem, deduzimos que os procedimentos avaliativos acima referidos, praticados sob um ordenamento de controle disciplinar e na homogeneização dos saberes, apoiam-se, especialmente, na meritocracia e na quantificação. Baseiam-se na ideia da separação entre o “bom” e o “mau” estudante, o que demonstra “que estamos diante de um dos aspectos mais cruciais no processo de avaliação, na medida em que tal modelo se constitui sob a influência das concepções de educação e de sociedade que o professor desenvolve” (FREITAS, 1995, p. 226).

É inegável o poder ou a violência produzida por essa forma de avaliar os/as estudantes das classes populares, ao se reforçar uma concepção de que notas altas são sinônimo de aprendizagens e de qualidade da educação. O boletim escolar, no sentido classificatório ou simplesmente como medida, por exemplo, pode apontar quais são as pessoas que estarão autorizadas a avançar no processo formativo. Nesse caso, o ocultamento do uso da avaliação como ferramenta de classificação, como já dissemos, contribui para dissimular que os problemas intra e extraescolares (sociais, econômicos e políticos) interferem nos resultados

apresentados. Portanto, discutir avaliação por si mesma, sem problematizar seus entrelaçamentos, é ficar na superfície sem ir à raiz do problema. Esteban (2009, p. 125) analisa a perversidade desse paradigma de ensino e de avaliação, marcado pela padronização classificatória, hierarquização e negação das singularidades:

As práticas escolares cotidianas precisam ser indagadas dentro dos múltiplos contextos que conformam a escola como uma instituição cada vez mais universalizada e, portanto, simultaneamente mais vinculada às particularidades dos grupos historicamente subalternizados, negados em seu saber e que têm seu próprio conhecimento desqualificado. Um aspecto a se destacar é a presença permanente de relações de força na definição de: conhecimentos socialmente válidos, objetos de conhecimento, conteúdos escolares, processos de ensino e de aprendizagem, habilidades e competências esperadas. Neste contexto cambiante, os objetivos escolares, longe de serem expressão da verdade a que se deve buscar, como parte de um acordo social e através de caminhos rigorosos e fiáveis, demarcam pautas arbitrárias de ensino e aprendizagem constituídas como parte de lutas sociais, das quais a transmissão de conhecimentos e a conformação dos modos de estruturação do pensamento são elementos fundamentais. A pedagogia do exame (Barriga, s/d), centrada na reprodução de universais abstratos e formulada cotidianamente através de objetivos fixos que expressam as aprendizagens projetadas, organiza a escola para nomear e hierarquizar, insiste na permanente reprodução do outro como o mesmo (Bhabha: 1998) - o padrão que define a classificação -, apagando as singularidades, que não podem tornar-se visíveis no processo. Nesse sentido, a avaliação que vem se realizando não é mais do que um conjunto de procedimentos de exame (ESTEBAN, 2009, p. 125-126).

Trata-se, a rigor, de uma forma sutil de promover a alienação e a exclusão, posto que esses modelos de educação e de avaliação, fundamentados em objetivos supostamente conteudistas, ocultam os problemas sociais, desconsideram os variados fatores que interferem na maneira como os/as excluídos/as aprendem, colocando-os/as numa posição de objetos na transmissão do conhecimento, numa relação em que não há simetria entre avaliador e avaliados/as. Nesse terreno adverso, a categoria docente acaba se sucumbindo aos padrões, validados pelo poder hegemônico e pelas hierarquias educacionais, de modelo idealizado de estudante, no qual a avaliação formal e a informal transitam concomitantemente nos processos avaliativos. Segundo Gimeno Sacristán (1988),

Ter acesso à privacidade dos procedimentos do ato de avaliar em cada professor é, sem dúvida, bastante difícil pela simples razão de que a coleta de informações sobre o trabalho e a conduta dos alunos, a transformação dessa informação e a emissão do julgamento correspondente é um dos mecanismos mais decisivos na configuração de todo um estilo pedagógico pessoal, com fortes concomitâncias com o tipo de comunicação que mantém com o aluno. Esses mecanismos se concebem mais como pertencentes à esfera do íntimo,

peçoal e oculto do que a estricta faceta profissional, pública objetivável e discutível. E aqui reside uma das chaves pelas quais cremos que resulta difícil modificar procedimentos de avaliação no ensino: porque não é simples conduta técnico-profissional, mas um processo complexo, na qual entram em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, dificilmente explicitáveis, em muitas ocasiões, para o próprio professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1988, p. 382).

Na ocasião da entrevista com a docente Antônia, perguntamos como ela ensinava e avaliava os/as estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagens e, nos dizeres dela, não existia uma “fórmula porque era muito difícil”, e mais:

Como a sala tem um quantitativo muito alto de criança, o que a gente faz? A gente tenta trabalhar com materiais diferenciados, uma apostila ou um caderno diferenciado. Trabalho com um caderninho que montei com eles, uma apostila para ajudar nesse processo de aprendizagem. Em relação a avaliação, eles fazem a mesma avaliação que os outros colegas, mas depois quando vejo que não alcançaram a atividade proposta ou a quantidade do valor dos pontos que tem que ter, vou aplicando, durante a semana, algumas atividades dentro da aprendizagem dele. Aí é uma atividade diferenciada, mas como tenho alunos com muitas dificuldades, sei que não vão acompanhar a turma, então não tem como eu preparar uma atividade para avaliá-los. A avaliação deles teria que ser constante, a cada dia e com atividades diferenciadas (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

Para a docente Antônia, as dificuldades residiam no quantitativo de estudantes da sala (vinte e sete estudantes), algo que a impedia de ensinar e avaliá-los melhor. Certamente, a afirmação da docente Antônia tinha fundamento, pois ensinar e avaliar a partir das condições de que dispunha era nitidamente complicado. Observamos a dissonância existente entre a heterogeneidade do grupo, com seus saberes, experiências e necessidades formativas, e a uniformização do ensino, algo que Perrenoud (1978, p. 140) denomina de “desigualdade de tratamento e uniformidade de tratamento” (PERRENOUD, 1978, p. 140).

A desigualdade de tratamento não nasce em geral de uma vontade de discriminação mas do fato de que, colocado perante um grupo de vinte ou trinta alunos, um único professor não pode tratá-los de um modo totalmente uniforme. Ele dispensará a alguns mais atenção, mais tempo, mais consideração. E nem os encorajamentos, nem as admoestações serão equitativamente distribuídas. Isto deve-se ao facto de que, se um grupo de vinte e cinco alunos, permite dificilmente a individualização da acção pedagógica, como tal, ou mesmo a avaliação escolar propriamente dita, não exclui, pelo contrário, uma percepção individualizada da personalidade de cada aluno, do seu modo de participação na aula, da sua atitude para com o professor, ou com os seus camaradas, do interesse que ele dispensa a escola, da sua vivacidade de espírito, da sua facilidade de réplica, etc. Em qualquer interacção social, cada actor não cessa de avaliar a competência, o saber viver,

o propósito, a lealdade, a elegância, dos outros actores. Porque se processariam de outro modo as interações na aula? O professor, como qualquer pessoa na sua vida social quotidiana, está longe de ter uma consciência clara dos juízos de valor, das impressões mais ou menos favoráveis, dos movimentos de atracção ou de repulsa, que atravessam o seu espírito; também não domina a medida em que as suas impressões fugitivas ou repetidas reflectem a sua conduta, a sua relação com cada aluno, a maneira como sorri, como comunica, como censura ou encoraja, etc. Estes fenómenos são geradores de desigualdade social perante o ensino? Sim, na medida em que as sutis diferenças de tratamento que acabam de ser evocadas: - estão ligadas a origem de classe dos alunos - influenciam o seu trabalho escolar e o seu sucesso (PERRENOUD, 1978, p. 141-142).

De fato, não se trata de tarefa simples, entretanto, atribuir apenas aos/às estudantes ou às famílias, as dificuldades pedagógicas da sala, pressupõe eximir-se de um processo que envolve, além das limitações impostas pelo Estado, as escolhas feitas pela escola e pela própria docente. Vasconcellos (2004, p. 03), após questionar “por que é tão difícil mudar a avaliação” e “o que está por detrás dela que emperra tanto sua mudança”, desenvolve seus argumentos demonstrando que “o problema principal da avaliação está na sua lógica classificatória e excludente, que tem sua raiz fora da escola, na lógica seletiva social” (Idem). Para o autor,

A avaliação é a forma que esta determinação social se objetiva, se concretiza, na prática escolar. A avaliação é o problema que é hoje, não por uma questão essencialmente pedagógica, mas muito mais por uma questão política. Por isso é que a **nota** tem tanto destaque no cotidiano escolar, e por isso também que é tão difícil mudar a avaliação. Os professores vêm sendo usados historicamente pelo sistema para a reprodução das desigualdades sociais. Só que isto, obviamente, é camuflado ideologicamente. O desafio nuclear, a nosso ver, é resgatar no professor sua compreensão de que seu papel fundamental é ensinar (criar as condições para a efetiva aprendizagem e desenvolvimento) e não medir/julgar (VASCONCELLOS, 2004a, p. 03-04, grifo do autor).

Ainda em relação à docente Antônia, em outra circunstância, observamos a aplicação de uma prova de Língua Portuguesa contendo cinco folhas, totalizando onze questões. Ao ser indagada por um estudante sobre o valor daquela prova, a docente respondeu em tom ameaçador: "quinze pontos, pensa se você errar uma questão quantos pontos você irá perder". Como alguns e algumas terminaram antes dos/as demais, a docente se lamentou: "devia ter feito uma prova mais difícil". Tentou explicar a sua fala argumentando que, em várias outras oportunidades, já havia aplicado, nesta sala de aula, algumas questões bastante parecidas com as contidas nesta prova, motivo pelo qual não conseguia entender as dificuldades que alguns e algumas estudantes continuavam tendo para resolver as questões. Dirigindo-se em voz alta a uma estudante que não estava conseguindo resolver uma das questões, exclamou: "não é

possível que vai errar isso!" Para todas as dúvidas manifestadas, a docente solicitava que relesem a questão. Andando entre as fileiras, quando parou em uma determinada carteira, avisou: "Já vi uma questão errada".

Na verdade, num universo cujo protagonismo imperante é o da nota como forma de validação das aprendizagens dos/as estudantes, reflete-se o que Freitas (1995) qualifica de “a nota como equivalente geral”, isto é,

A expressão final mais visível do tripé avaliativo aprendizagem/disciplina/valores é a nota ou o conceito. O mecanismo de conversão dos desempenhos demonstrados em cada uma dessas áreas de avaliação em nota guarda, em seu âmago, *relações sociais*. A nota oculta, por exemplo, reflexos da dualidade do valor da mercadoria (valor de uso/valor de troca) na sociedade capitalista. Ainda que de forma modificada pela natureza da instituição escolar, os mecanismos subjazem a tais procedimentos de avaliação, fazendo com que o aluno somente encontre valor para o conhecimento à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral “nota”. O aluno vive essa prática cotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações (FREITAS, 1995, p. 230).

Freitas (1995), em sua pesquisa de livre-docência, elencou alguns elementos das práticas avaliativas ocorridas em salas de aula de 1ª a 4ª séries, pesquisadas por ele, com os quais encontramos proximidade de análise em nossa pesquisa. Tal semelhança demonstra que o fazer pedagógico das escolas aqui pesquisadas não se apresenta peculiar, isto é, o universo aqui analisado “não é uma especificidade dessa escola” (FREITAS, 1995, p. 207), o que nos leva a compreender que os problemas identificados no trabalho pedagógico da docente Antônia não se apresentam como um fato isolado ou uma prática estanque. Esse ciclo pernicioso é parte desse modelo e está historicamente entranhado nas práticas avaliativas de um processo educacional mais amplo, praticado no Brasil.

Vasconcellos (2014a) analisa esse paradigma de ensino e, conseqüentemente, de avaliação dos/as estudantes, especialmente em relação às/aos que se encontram em situações desfavoráveis na sala de aula, da seguinte forma:

Caberia à escola a *nobre* tarefa de selecionar, separar os aptos dos inaptos, os puros dos impuros? Enquanto o indivíduo achar que existem pessoas de categorias diferentes, a avaliação classificatória e excludente vai ter campo fértil para permanecer no interior da escola. Nesse âmbito é que se manifestam os preconceitos: o professor parte para a avaliação já sabendo onde está o problema: no aluno (ou sem sua família), sobretudo determinados tipos de

aluno (pobres, de periferia, negros, mulheres, nordestinos, homossexuais), que costumam ser rapidamente rotulados, estigmatizados. Se fosse a classe dirigente que defendesse tais pressupostos, embora não concordássemos, deveríamos admitir sua coerência, por preservar interesses. No entanto, localizamos essas representações em professores que têm uma situação de classe muito próxima à do aluno... Mais uma vez: o oprimido hospedando em si o opressor. A questão de fundo é, portanto, ideológica (VASCONCELLOS, 2014a, p. 34-35).

Referente à docente Zenaide, da escola Esperança, em entrevista com esta pesquisadora, a mesma verbalizou que não pontua as tarefas realizadas nos cadernos e nem o comportamento “porque senão terá de distribuir muitas notas zero já que o comportamento e os cadernos não são satisfatórios” (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018). E disse também:

A avaliação é importante para eu poder avaliar não somente os alunos como também o meu trabalho. Serve como um norte para eu rever algumas coisas como a minha prática, a forma como tenho ensinado, para, a partir daí, rever alguns pontos. Mas destaco que eu observo muito os alunos nas atividades diárias, no dia a dia da sala de aula. Observo como eles estão fazendo, as dificuldades apresentadas, a participação dos alunos, se fazem perguntas e se questionam, então tudo está sendo avaliado durante as minhas aulas, durante esse processo de ensino (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

De fato, em algumas circunstâncias, essa docente demonstrou preocupação sobre a forma de ensinar e avaliar. Apesar de se tratar de uma prática pedagógica embasada especialmente em objetivos de ensino e não de aprendizagem, a docente afirmou que se preocupava quando os/as estudantes não correspondiam ao proposto, e que tentou vários procedimentos de ensino para facilitar as aprendizagens do conteúdo trabalhado. Serve de exemplo, para ilustrar esses procedimentos, a atividade por meio da qual ela trabalhou em sala a temática sobre animais nocivos. Eis a maneira como inicia sua aula.

pedindo silêncio e fazendo a oração do Santo Anjo. Pede que as alunas e alunos fechem os olhos. Discretamente, observamos que a maioria das crianças não fecha. Duas insistem em conversar baixinho, Zenaide abre os olhos e pede para se calarem. Prossegue orando. Após a reza, a docente faz a retomada do conteúdo trabalhado no dia anterior, qual foi: animais nocivos. Ela pergunta onde esses animais costumam ser encontrados. A maioria responde rapidamente que em canos, ralos, embaixo de sofás, em troncos de árvores, lixos, telhas, etc. Uma estudante cita como exemplo o *Aedes Aegypti*. Zenaide explica os cuidados que devem ter para evitar a dengue no período de chuva. A regente é interrompida inúmeras vezes com muitas perguntas e não consegue responder todas as indagações porque deseja realizar a atividade planejada. Ela anuncia que farão um folder sobre a dengue integrando as

disciplinas de História, Geografia e Ciências e que o mesmo valerá 5,0 pontos. Antes disso, uma estudante, à pedido da docente, lê um livro de literatura, no centro da sala, para a turma. Não demonstra vergonha ou timidez. O texto conta a história de uma baratinha que só queria ficar com a mãe e que adoeceu porque foi picada pelo mosquito da dengue. A maioria fica em silêncio, entretanto, não presta atenção no conto da colega. Algumas e alguns desenham no caderno, outras/os brincam com pequenos brinquedos que trouxeram de casa e outras/os tantas/os deitam suas cabeças nas carteiras. A cada página lida, a docente mostra as imagens contidas no livro, mas a indiferença permanece. Uma menina interrompe e pergunta se o horário de verão mudou no celular da professora. A explicação dada pela docente é a seguinte: “o horário de verão foi mexido por causa das eleições” e avisa que a mudança efetiva ocorrerá no início de novembro. A aluna leitora retoma o texto do livro. Assim que a história é finalizada, a docente fala da relevância do trabalho coletivo para evitar a dengue. Cita que é importante conversar com vizinhos que mantêm plantas e lixos que podem acumular água e, assim, favorecer a proliferação do mosquito. Em seguida, pede silêncio e passa as instruções sobre como será a confecção do folder (uma folha A4 dividida em três partes). A capa deverá ser feita pelo/a estudante, mas, o texto terá de ser copiado da lousa. Ela explica que serão mencionadas algumas situações que devem ser evitadas para que não se formem criadouros do mosquito. Nessa ocasião, um estudante falante pergunta se sua nota está boa, Zenaide nada responde e continua entregando as folhas dobradas em forma de folder. Passadas as orientações, a docente anda entre as fileiras mostrando o exemplo de folder (produzido por ela), para que cada criança faça exatamente como o seu. Até os desenhos internos deverão ser os mesmos. Autonomia só no desenho da capa. As crianças começam a desenhar a capa. Todas realizam o comando. Enquanto isso, Zenaide inicia a escrita do texto que deverão copiar da lousa. Nesse momento, uma menina exclama: “Nossa, tia! Você já vai copiar?” referindo-se ao pouco tempo destinado para o desenho da capa. Ela nada responde, e continua a escrever. Diz uma parte do texto: “Não deixar lixo acumulado no quintal de casa, evitando a presença de ratos, baratas e moscas. Não amontoar folhas, madeiras, paus, telhas e tijolos no quintal, para evitar que abrigue escorpiões, aranhas e baratas.” Bate o sinal, é chegado o momento do recreio. Zenaide acompanha sua turma até o refeitório. Passados quinze minutos, retornam muito agitadas/os. A docente demonstra dificuldade para retomar a atividade que estavam fazendo. Ela diz muitas vezes: “Vamos, terceiro ano?” Um estudante, que demonstra muita inquietação, irrita as/os colegas com suas gracinhas de dançar e cantar em sala. Um menino se volta para ele e diz: “Filho, esse folder vale muito ponto, você precisa caprichar! É conteúdo de prova. Para de graça.” – disse isso numa seriedade muito expressiva. Zenaide continua caminhando entre as fileiras olhando cada trabalho (se a cópia estava correta). As crianças, por iniciativa própria, começam um debate sobre animais nocivos, a partir de um cartaz que contém figuras de animais invertebrados, vertebrados e nocivos, que fica no fundo da sala. A docente chama a atenção de estudantes que estão atrasados/as na cópia do texto e arruma as carteiras de uma determinada fileira que não estão alinhadas. Ela nos mostra um folder de um aluno que desenhou a capa lindamente. Ela diz que “vários alunos são artistas e que têm muito potencial”. Mesmo a maioria tendo finalizado a cópia do primeiro trecho do texto, a professora continua esperando por aquelas/es que ainda não terminaram (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018).

Cabe registrar que, entre o proposto e o realizado, notamos uma grande contradição: quanto a uma estudante sentada numa carteira à minha frente, que não está alfabetizada, a docente não dispensou nenhuma atenção ao trabalho dela. Essa menina com dificuldades não era indisciplinada, pelo contrário, mal se escutava sua voz durante o período de aula. Simplesmente, era uma criança silenciosa. Essa lógica evidencia os caminhos traçados pelos setores dominantes aos/às estudantes das classes populares que não correspondem aos objetivos da escola capitalista, alijando do sistema, dessa forma, crianças e jovens que apresentam dificuldades formativas. Desistir ou fracassar nos estudos faz parte dessa perversa equação.

Ao analisarmos o que consta no PPP desta escola no tocante à avaliação, observamos um desalinhamento entre as necessidades formativas, como as da estudante acima mencionada, e as proposições desse documento, pois o mesmo revela “a necessidade de se adotarem medidas de recuperação” (PPP ESCOLA ESPERANÇA, 2016, p. 54-55), algo que não identificamos em nenhuma circunstância. Assim sendo, concluímos que o tempo esperado para dar continuidade às atividades não representa o tempo de aprender, mas, o de copiar. Arroyo (2009) nos auxilia nesta análise, pontuando que:

Nem os professores nem a direção definiram esses tempos. O tempo da escola é tão conflitivo porque foi instituído faz séculos e terminou se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência. Quando chegamos às escolas, entramos nessa lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar. Quando os coletivos entendem essa lógica se tornam mais capazes de ter uma visão crítica e até corrigir os problemas de evasão, reprovação e repetência e o crônico fracasso escolar que excluem os setores populares do seu direito à educação básica. Entender essa lógica temporal é fundamental para entender parte das tensões dos profissionais com seu trabalho docente (ARROYO, 2009, p. 192).

Nesta tarde, a aula da docente Zenaide encerrou-se com o fôlder elaborado. A turma, a partir dos diversos temas surgidos, quis muito verbalizar pensamentos, debater as temáticas que fluíram no decorrer da aula, mais do que simplesmente copiar. Nessa circunstância, a docente Zenaide se desgastou consideravelmente, pois elaborou uma aula sem imaginar que tantos questionamentos pudessem emergir e, em decorrência desse “barulho” que a atrapalhava, teve que solicitar silêncio a tarde inteira, uma vez que insistiu em seguir, na íntegra, o seu planejamento. Em certa medida, nesta tarde, os processos criativos foram substituídos por cópias, e a avaliação feita pela docente centrou-se no produto final (confeção do fôlder).

Em dias de prova, por exemplo, as/os estudantes que não estavam alfabetizadas/os colocavam o nome neste instrumento avaliativo, coloriam os desenhos que nele constavam, e escreviam qualquer coisa como resposta às perguntas. Nenhuma questão era explicada, e os erros detectados não eram discutidos ou retomados.

Zenaide informou-nos que tinha, em sua turma, estudantes com dificuldades de aprendizagem. Na ocasião da entrevista, perguntamos de que forma ela, diante dessa realidade, ensinava e avaliava essas crianças. Segundo ela,

Tem sido um desafio, pois são alunas faltosas. Uma delas praticamente não vem a escola, conhece apenas o alfabeto, está bem no início do processo, em nível de primeiro ano. Tem outra que chegou com problemas de aprendizagem do 2º ano. Acho que nem deveriam ter avançado-a, e outra que veio de outro estado. Tem sido difícil porque cada uma delas tem uma história diferente e como a sala é cheia, muito agitada torna-se difícil poder sentar ao lado e ajudar nas suas individualidades, nas suas particularidades. Acho que seria muito importante um apoio de pessoas, um recurso humano, o PIP, por exemplo, que não teve esse ano, ajudaria muito nessas questões (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

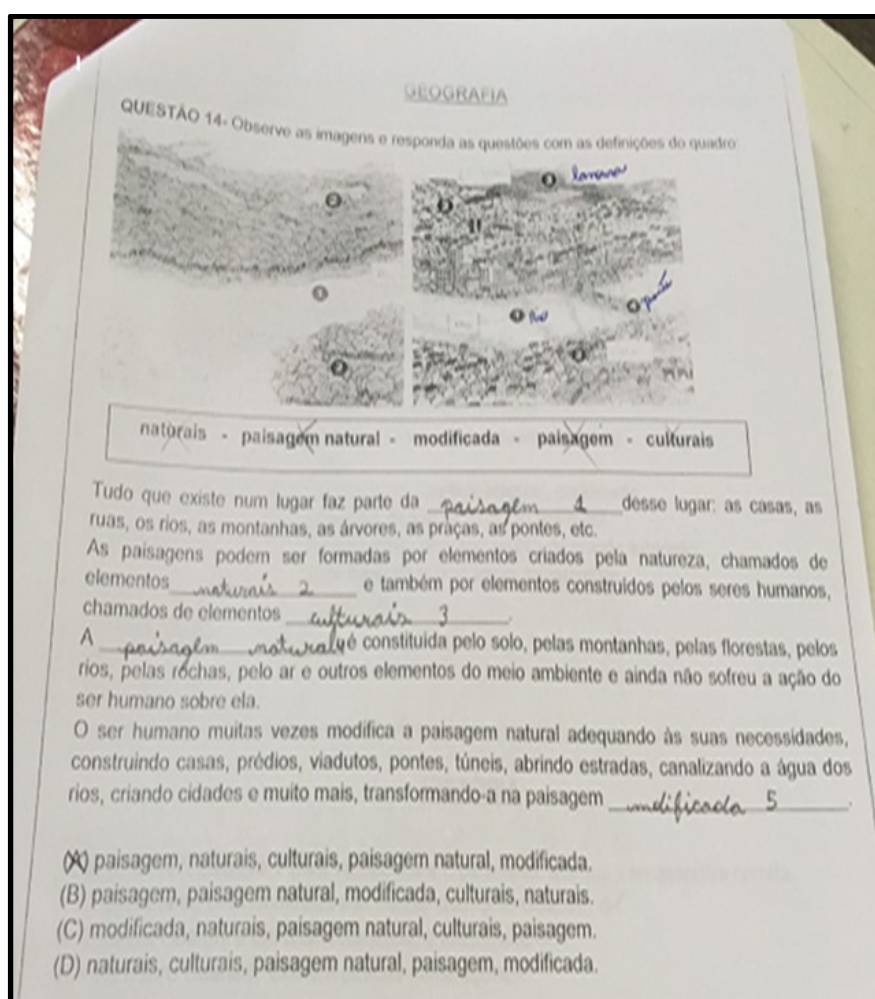
Observando sua resposta, indagamo-la se achava que as avaliações praticadas colocavam as/os estudantes no centro do seu trabalho pedagógico, e também se eram consideradas mais as capacidades ou os conteúdos cobrados no planejamento. A resposta da docente Zenaide foi a seguinte:

Às vezes acho que não porque a gente acaba tendo que cumprir um ritual meio burocrático. Recebo alunos que chegam com dificuldades que ainda não foram superadas no 2º ano ou até mesmo do 1º ano, que tem dificuldade para responder, fazer as atividades propostas. Vejo que querem avaliar como está a educação no geral, no país, principalmente nas avaliações externas, mas ao mesmo tempo que pode ser bom, que isso talvez possa mudar a educação, também observo que diante da realidade do nível em que os alunos estão chegando para nós, do que a gente vê no dia a dia, acaba não sendo muito legal, não colocando o aluno no centro. Na minha avaliação, priorizo-os em tudo. Vejo se estão bem, como está o processo de aprendizagem, mas não é só a avaliação que me dá esse feedback, é o dia a dia em sala de aula, o que eles estão fazendo, a participação efetiva deles e os questionamentos (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

Durante as observações desenvolvidas junto à docente Rosalina, da escola Experiência, em dias de provas ou de simulados, eram escritas algumas frases na lousa como "Silêncio! Crianças pensando!" e "O Senhor é o meu pastor". Posterior a esse momento, as questões eram lidas pela docente antes do início do exame, com orientação para que seus/suas estudantes repetissem novamente a leitura por diversas vezes antes de respondê-las. Da parte dos/as

estudantes, não observamos medo na realização das provas. Certa ocasião, auxiliamos um estudante na realização do simulado, estudante esse que ainda não possuía a leitura e a escrita desejável para o ano de ensino em que se encontrava. Ele contou-nos que sua família viera do Norte do país, tendo se mudado para esta cidade há pouco tempo. Interessante notar que, do ponto de vista da escrita, essa criança era considerada apenas uma copista, uma repetidora de palavras, frases e textos. Entretanto, quando indagada oralmente sobre aspectos relacionados à sua vida, exemplificando com fatos do cotidiano, para auxiliá-la nas questões de Geografia do mencionado simuladinho (imagem abaixo), o estudante apresentou inúmeras respostas corretas, demonstrando vasta experiência em pesca, em trabalhos manuais, em paisagens naturais, dentre outras vivências que não eram consideradas em sala de aula.

Imagem 15: Simulado do 3º ano da escola Experiência.



Fonte: A pesquisadora.

A imagem deste simuladinho contendo questões de Geografia pode exemplificar a erudição imposta às/aos vinte e cinco estudantes desta sala observada, especialmente àquelas e

aqueles que não correspondem aos resultados esperados pela escola. Notamos, também, que até a imagem utilizada no início do simuladinho estava incompreensível para identificar os tipos de paisagem solicitados na questão.

Interessante foi a indagação de um estudante no dia de nossa observação, posteriormente à aplicação desse simuladinho.

Assim que entramos na sala, o estudante que auxiliamos no simuladinho nos recebe com um largo sorriso dizendo que tirou nota boa. Seu colega o interrompe e fala que isso ocorreu porque eu o ajudei e que sozinho ele não iria conseguir. Explico que na interpretação o estudante é maravilhoso. O garoto me olha e sorri. Parece que está acostumado com algumas críticas de colegas sobre suas dificuldades de aprendizagem. Durante a tarde, essa criança se vira constantemente para trás para me olhar e ao final da aula me mostra seu caderno e diz “Tia, eu já sei copiar tudo, olha meu caderno” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Ainda sobre a aplicação desse método avaliativo por meio do simulado, ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico da escola Experiência, encontramos a seguinte definição:

De acordo com ações definidas, juntamente com a comunidade e Conselho Escolar, foi inserido o Simulado - uma nova modalidade de avaliação em substituição às provas bimestrais para as turmas de 3º ao 9º ano do ensino fundamental. O Simulado contempla todas as disciplinas do currículo (Matemática, Português, Ciências, Geografia, História, Inglês, Educação Física, Literatura/Linguagem, Ensino Religioso e Arte), em termos de aproveitamento, funciona da seguinte forma: no valor do produto, perfazendo os 40% do bimestre e 60% em forma de processo (Relatórios, estudos dirigidos, pesquisas, trabalhos individuais e grupos, dentre outros) (PPP ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2016, p. 23-24).

Mesmo se tratando de um instrumento normativo definido pela escola na qual trabalha, a docente Rosalina se mostrou desfavorável à aplicação desse procedimento. Para ela, no simulado, que substituiu as provas bimestrais, as questões eram elaboradas por todos/as os/as docentes do mesmo ano de ensino, no caso dela, o 3º ano, e, muitas vezes, não contemplavam o que ela havia trabalhado em sala de aula. Por isso mesmo, após a aplicação desse instrumento avaliativo, Rosalina adotava alguns procedimentos, na tentativa de recuperar as notas insatisfatórias obtidas por um determinado grupo de estudantes.

Cabe registrar que, enquanto observadora, não identificamos qualquer diferença conceitual entre o simulado e as provas tradicionais. Percebemos que ambos apresentaram a mesma finalidade, isto é, validar as aprendizagens por meio da quantificação, da nota, da mensuração. A contrariedade da docente poderia ser justificada se a forma de avaliar as/os

estudantes ocorresse numa outra perspectiva, o que não era o caso, pois, como ela mesma afirmou a esta pesquisadora, “a avaliação é praticada através de provas escritas, trabalhos individuais ou em grupos dentro de sala de aula com a orientação do professor. A avaliação é somativa”. (DOCENTE ROSALINA, 2018). Substituir uma prova por um simulado, ou o inverso, não representa assegurar que a avaliação esteja ocorrendo na perspectiva do direito às efetivas aprendizagens, de maneira ética, conforme nos ensinou Paulo Freire³⁵ (1996, p. 37), e de acordo com as capacidades e saberes dos/as estudantes. Cumpre ressaltar que seis crianças foram reprovadas nesta turma, e que o mencionado simulado não foi o maior responsável pelas reprovações.

Na verdade, do ponto de vista da racionalidade capitalista/técnica, os/as estudantes com dificuldades se mostram como um incômodo ou estorvo para as escolas, pois não se enquadram facilmente na lógica da memorização de tantos conteúdos escolares e do processo de adestramento do pensamento. Sobre a erudição do currículo, Connell (1995) afirma que:

Se aprendemos algo com o estudo da interação entre currículo e contexto social é que os processos educacionais não constituem um padrão neste sentido. Distribuir as mesmas quantidades de currículo hegemônico, para meninas e meninos, para crianças pobres e crianças ricas, crianças negras e crianças brancas, imigrantes e nativas não produzirá os mesmos resultados para eles - ou a eles. Em educação, o significado de “quanto” e de “quem” não pode ser separado do “quê”. O conceito de justiça distributiva certamente se aplica a recursos materiais para a educação como fundos e equipamentos para a escola. Mas precisamos de algo mais, um conceito de justiça curricular diz respeito às maneiras pelas quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades. Deste modo, ele diz respeito à justiça das relações sociais produzidas nos processos educacionais e através deles. Não há nada de exótico nessa idéia. Ela está implícita em grande parte da prática de ensino nas escolas carentes, uma prática que contesta os efeitos incapacitantes do currículo hegemônico e autoriza o conhecimento localmente produzido (CONNELL, 1995, p. 32).

Visto pelo prisma da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), ainda que não tivesse decodificado os símbolos linguísticos formais, esse estudante detinha uma linguagem peculiar, que demonstrava as experiências e, conseqüentemente, as aprendizagens que havia incorporado em seu percurso formativo de vida. Portanto, podemos afirmar que as dificuldades apresentadas

³⁵ Segundo Freire, “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”.

no processo de alfabetização se referem muito mais ao modo como a escola ensina do que propriamente às limitações pessoais da criança. Nessa emblemática situação, ocorre que:

A manifestação e o desempenho do aluno em relação ao uso da língua materna, o conhecimento do mundo, e as formas de expressão estão associados à sua origem social. As atitudes, os valores que estão ligados aos “modos de relacionamentos e aos hábitos” valorizados no âmbito escolar são mais próximos de alunos de origem social elevada, o que facilita a desenvoltura destes alunos perante os outros e acaba gerando uma desigualdade no tratamento de alunos de origem social diferenciada que implicará no desempenho escolar dos mesmos (sucesso/insucesso) e que, de certa maneira, tende a manter a hegemonia de um segmento em relação ao outro (BERTAGNA, 2003, p. 26).

Conforme Bourdieu (1998), é fundamental analisar a responsabilidade da escola no perpetuamento da “conservação social”, posto que se “opera a transmutação da herança social em herança escolar nas diferentes situações de classe” (BOURDIEU, 1998, p. 52), algo que ratifica as desigualdades sociais.

Ora se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. Com efeito, **para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos**, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 1998, p. 53, grifos nossos).

Quando indagamos Rosalina sobre como ensinar e avaliar, frente às dificuldades pontuadas pela docente, obtivemos como resposta:

É o processo avaliativo formativo que vai possibilitar conduzir o professor a repensar o seu trabalho, buscando sempre caminhos para a melhoria, e nesse processo o professor pode recorrer a instrumentos avaliativos diversificados, como provas, listas de exercícios, trabalhos diferenciados e atividades diversificadas (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

Em relação às avaliações da docente Helena, da escola Utopia, em entrevista, indagamo-la sobre o papel que a avaliação ocupa no seu processo de ensino. Helena pontuou que:

A avaliação me mostra o caminho que preciso seguir em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, buscar soluções para melhorar essas dificuldades e verificar em meus alunos quem adquiriu habilidades que estão dentro dos objetivos propostos (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

Em dias de provas, os procedimentos na sala de Helena eram idênticos aos dos dias em que não havia avaliação formal, isto é, os/as estudantes cumpriam o mesmo ritual: sentavam-se nos respectivos lugares e não conversavam paralelamente, pois a conversa não era permitida. A prova, em geral, continha quatro folhas e era entregue por etapas, uma folha por vez. Era comum haver correção coletiva das questões da prova, uma semana após ter sido aplicada. Depois desse momento coletivo, as provas eram coladas nos cadernos das respectivas matérias, e novos conteúdos eram lançados.

Durante o processo de observação, pudemos constatar a realização de uma atividade avaliativa com consulta:

Hoje a docente Helena comunica aos/as estudantes que farão uma atividade avaliativa de Língua Portuguesa consultando o caderno e o dicionário. Ela entrega um texto fotocopiado cujo título é “A boa sopa”. Nos conta que tem por hábito entregar uma folha de cada vez para os/as estudantes não se anteciparem. Na primeira folha consta somente o texto. A docente solicita que leiam várias vezes antes de responder as questões. Em seguida, entrega a 2ª folha e, depois, a 3ª. As primeiras questões se tratam de interpretação do texto como: Qual é o título, o tema, a quantidade de parágrafos, dentre outras. Segundo Helena, a consulta era para ajudar nas atividades relacionadas aos conceitos de artigo, de substantivo coletivo, uso do X, bem como encontrar o significado de palavras desconhecidas. Não observamos os/as estudantes recorrerem ao caderno de Língua Portuguesa, apenas ao dicionário (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA REALIDADE, 2018).

Ao ser inquirida se haveria estudantes com desempenho insatisfatório, a docente respondeu afirmativamente, assinalando que “três alunos do Atendimento Educacional Especializado e mais alguns alunos que não estão alfabetizados e têm dificuldades de raciocínio lógico” (DOCENTE HELENA, 2018). Perguntamos se havia previsão de reprovadas/os e Helena nos disse que “quatro ficarão retidas/os, pois não apresentam condições para o ano subsequente” (idem). Desses, dois eram atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola. O procedimento adotado por essa docente revela aquilo que Vasconcellos constatou em suas reflexões, ao concluir que “a repetência está no sistema de

ensino há tanto tempo que se tornou natural. Mas não é natural; é um construto histórico-cultural peculiar” (2014, p. 43). Ao indagarmos se as avaliações praticadas colocam os/as estudantes no centro do trabalho pedagógico, ou se vencer os conteúdos cobrados no planejamento se sobrepõe aos demais procedimentos, a docente Helena forneceu-nos a seguinte resposta:

Acho que sim, procuro balancear a necessidade com a capacidade de aprendizagem de cada criança. O planejamento precisa ser cumprido, mas, o conhecimento, assimilação e a fixação dos conteúdos não podem ser deixados de lado. Não adianta correr ou cumprir um planejamento que não contempla o tempo e o espaço de aprendizagem do aluno (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

Como se tratou de uma resposta preparada previamente, observamos que a fala da docente entrava em contradição com a sua prática pedagógica, que se mostrou o inverso das suas palavras, pois, em todas as ocasiões de observação empírica, a docente mantinha um ritual de ensino baseado no método expositivo e no cumprimento do planejamento de conteúdos. Essa contradição também pode ser notada quando comparamos os procedimentos adotados pela docente com o que foi definido no PPP da escola na qual trabalha. Mesmo constando deste documento que a avaliação processual se constituirá de “relatórios, estudos dirigidos, pesquisas, trabalhos individuais ou em grupo, observações, experiências, autoavaliação e outros” (PPP ESCOLA UTOPIA, 2016, p. 79), durante o processo de observação empírica, não presenciamos a adoção de qualquer tipo de atividade contemplando trabalhos em grupo, experiência ou, ainda, a autoavaliação.

Nas escolas pesquisadas, observamos que, tanto a burocratização do sistema educacional, quanto o tempo rígido das aprendizagens, inflexível em relação à carga horária e à quantidade de dias em que as/os estudantes devem aprender os conteúdos pré-estabelecidos, dificultam uma educação que possibilite formar cidadãs e cidadãos capazes de participar da construção dos processos de transformação social, cultural e política, e o desenvolvimento de um modelo de avaliação com uma outra feição (VILLAS BOAS, 2008), mais formativo e direcionado às aprendizagens.

O fato é que a avaliação, como um fim em si mesma, não revela as condições de ensino, por vezes inadequadas (problemas didáticos e burocráticos do trabalho pedagógico), e as precárias condições em que as/os estudantes das classes populares, muitas vezes, são submetidas/os. Por isso, fica evidente que a predominância dos aspectos somativos e classificatórios prejudica significativamente a formação das/os estudantes. Não que a avaliação somativa, por si só, apresente-se como impedimento para a formatividade. Não se trata disso.

O problema a ser discutido é que a avaliação num viés apenas quantitativo, de apelo instrumental, não colabora para as efetivas aprendizagens, uma vez que sua função, nesse escopo, reduz-se a apontar aptos e inaptos, os capazes e os incapazes de aprender. Há que se colocar no debate, também, a ideologia da desesperança e do fatalismo que essa avaliação exerce no chão da escola pública. Freire elucida o papel ideológico da educação nesse prisma:

[...] o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador de destrezas* (FREIRE, 1996, p. 161-162, grifos do autor).

Esse é o cenário em que se deve analisar quais funções ocupam a escola e a avaliação nessas circunstâncias adversas, cujo paradigma da transmissão de conhecimentos “permitidos/autorizados” é reforçado como modelo ideal de educação para os/as estudantes. Até porque, no interior das escolas, observamos a reprodução daquilo que ocorre fora delas, de forma mais ampla. Por isso mesmo, fica difícil encontrar procedimentos em sala de aula que estejam em sintonia com os processos emancipatórios. Ao contrário, como esta mesma pesquisadora já teve oportunidade de demonstrar em outro estudo, historicamente, a função da avaliação dos/das estudantes nos meios educacionais tem sido bastante perversa (MARTINS, 2012), ao apresentar um fim em si mesma, ao centrar-se na certificação e na classificação dos/as estudantes, ao facilitar o darwinismo social, ao impor uma lógica em que, praticamente, não há retomada de conteúdos, negando aos/às estudantes novas oportunidades de aprender.

3.3 Avaliação externa e suas consequências para os procedimentos didático-pedagógicos

Outro importante elemento de análise, considerado no desenvolvimento desta pesquisa, foram as avaliações externas. Além dos procedimentos obrigatórios, impostos às unidades escolares pelas instâncias oficiais, foi possível identificar as influências desse instrumento avaliativo no cotidiano escolar das quatro escolas pesquisadas. A partir das observações empíricas e das entrevistas realizadas com as docentes que fizeram parte desta pesquisa, identificamos a realização de várias atividades voltadas para a preparação e/ou treinos para o exame do Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa³⁶, do Estado de Minas Gerais. Em

³⁶ O Programa de Avaliação da Alfabetização tem por objetivo avaliar a capacidade de leitura, escrita, interpretação e síntese dos/as estudantes ao fim do ciclo de alfabetização que acontece anualmente. O Proalfa é,

conformidade com as orientações do Sistema de Avaliação Mineiro - Simave, o Proalfa é um programa de avaliação de caráter diagnóstico,

[...] que visa identificar níveis de aprendizagem dos alunos em alfabetização, em situações que contemplam tanto aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita quanto usos sociais da leitura e da escrita, o letramento. Essa avaliação se articula ao movimento recente observado nas escolas no que diz respeito à ampliação do conceito de alfabetização e à entrada do conceito de letramento³⁷ (SIMAVE- CAED, 2009, p. 07, documento eletrônico).

Na ocasião das entrevistas, as docentes Helena, Zenaide, Antônia e Rosalina, ao serem indagadas sobre a adoção ou não de atividades com objetivos preparatórios para os exames externos, responderam, respectivamente, da seguinte forma:

acho que os exames externos influenciam de diferentes formas. Em relação a sala de aula procuro trabalhar dentro do planejamento os conteúdos que serão supostamente cobrados nesses exames, de acordo com as habilidades estabelecidas na série. Mas, ao mesmo tempo, esses exames apresentam questões que não condizem com o planejamento local, o que dificulta o alcance dos índices planejados, mesmo porque, as escolas não têm um roteiro que indique o que será cobrado. Em nível nacional eles indicam a evolução que cada escola obteve e o que precisa ser corrigido, adaptado ou melhorado (DOCENTE HELENA, 2018).

Na minha prática eu já coloco desde o início do ano, já venho colocando algumas questões nesse estilo, com descritores para preparar a minha turma para esse tipo de avaliação, mas lembrando também da questão de muitas coisas que são cobradas na avaliação externa que não contemplam a Rede Municipal de Educação de Uberlândia, que às vezes são conteúdos, coisas diferentes e às vezes coisas regionais, que falam de outra região que não contempla a nossa realidade, mas busco dentro desse estilo de avaliação às vezes criar algumas em cima do conteúdo que estou trabalhando para preparar o aluno para esse tipo de questão mais fechada, onde o aluno tem que interpretar bem a pergunta para saber distinguir qual das respostas estaria correta (DOCENTE ZENAIDE, 2018).

Ah, sim. Eu pego bastante modelos de provas que tem na internet e trago para mostrar como eles serão avaliados. Essas avaliações internas (*quis dizer externa*) são diferentes de como a gente ensina aqui, o padrão da prova deles é diferente. Por exemplo, a prova é de marcar X, a gente tem que montar gabarito. Nas minhas provas bimestrais ou na avaliação que eu faço dentro da sala de aula não tem isso. Dou mais pra escrever, para redigir alguma coisa, escrever mesmo e nessas provas externas são de marcar X. Então para eu

portanto, direcionado a todos/as os/as estudantes da rede pública do 3º ano do ensino fundamental e de maneira amostral aos/as estudantes do 2º e 4º anos do ensino fundamental da rede pública de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufff.net/tag/proalfa/>. Acesso em: 03 out. 2019.

³⁷ Informação disponível em: http://www.simave.caedufff.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA_2009.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

preparar os alunos, tenho que trazer um exemplo e mudar todo o meu planejamento, fazendo atividades dentro daquelas provas. Não que eu não veja que os alunos não saibam, eles sabem responder, mas o fato de ser de múltipla escolha as crianças, às vezes, perguntam: Onde está a linha para eu escrever? Mas, não é para eles escreverem a resposta, é só para ler e marcar. Eles não têm esse hábito. No município não tem esse hábito de fazer prova só de múltipla escolha, com gabarito, nessa faixa etária (DOCENTE ANTÔNIA, 2018, grifos nossos).

São feitas algumas atividades em cima do modelo da prova, mais ou menos seguindo aquele padrão, mas a escola não tem uma preparação dos alunos para essa prova (DOCENTE ROSALINA, 2018).

Como é possível notar, três das entrevistadas afirmaram explicitamente que preparam seus/suas estudantes para os exames externos. E até a docente que afirmou que “a escola não tem uma preparação dos alunos para essa prova”, na prática, observamo-la promovendo treinamentos para o Proalfa. Com exceção de uma das entrevistadas, que afirmou desenvolver esse tipo de atividade ao longo do ano, as demais adotam esse procedimento uma semana antes da aplicação desse exame, pois consideram necessário o treinamento para a realização da prova. Cabe ressaltar, também, a atribuição de notas a essas atividades, forçando, com isso, um maior empenho dos/as estudantes e, conseqüentemente, uma melhor preparação para o referido exame. Até mesmo as salas de aula eram organizadas de maneira especial, seguindo o mesmo ritual dos dias de prova, ou seja, enfileirando as carteiras e proibindo os/as estudantes de se levantarem sem autorização. Como justificativa para tal procedimento, as docentes argumentaram sobre a necessidade de um bom desempenho dos/as estudantes nesse tipo de avaliação, para não prejudicar o índice a ser obtido pela escola.

Algo fica evidente nas afirmações das docentes: “em relação a sala de aula procuro trabalhar dentro do planejamento os conteúdos que serão supostamente cobrados nesses exames” (DOCENTE HELENA, 2018); “desde o início do ano, já venho colocando algumas questões nesse estilo, com descritores para preparar a minha turma para esse tipo de avaliação” (DOCENTE ZENAIDE, 2018); “eu pego bastante modelos de provas que tem na internet e trago para mostrar como eles serão avaliados” (DOCENTE ANTÔNIA, 2018, referindo-se à avaliação externa); “são feitas algumas atividades baseadas no modelo da prova, mais ou menos seguindo aquele padrão” (DOCENTE ROSALINA, 2018, também, referindo-se ao padrão da avaliação externa). Como se observa nessas afirmações, todas as docentes entrevistadas corroboraram a hipótese de que a avaliação externa funciona como elemento indutor, tanto no planejamento dos conteúdos como nos procedimentos didático-pedagógicos por elas adotados.

Seguindo essa mesma lógica, constatamos o seguinte, na escola Esperança:

após rezar o pai nosso, Zenaide comunica que farão atividades semelhantes às do Proalfa e que avaliará como estão os/as estudantes. Informa, também, que irá atribuir notas. Indagamos a docente sobre o que achava desses exames, e ela explicou que algumas questões eram interessantes, mas, embora “a prova do Proalfa não solicite escrita”, ela “é cheia de peguinhas”, de exercícios que às vezes os alunos sabem resolver, entretanto, como leem pouco ou com pressa, erram sem necessidade”. Por isso, para melhor prepará-los/as para esse tipo de exame, propôs várias atividades com jogos, como batalha naval, contendo questões de provas anteriores. Ela também nos comunica que na semana seguinte não poderemos ficar na sala, pois na ocasião da aplicação do exame nem ela, enquanto professora, pode ficar. Também conta que aplicou e aplicará atividades avaliativas valendo 5,0 pontos, com questões semelhantes às do Proalfa. Perguntamos o que acha desses exames. Zenaide nos responde dizendo que algumas questões são interessantes e que já aplicou esses exames quando era professora de biblioteca numa outra escola. Diz que na bimestral essas questões já não irão mais aparecer. Durante a execução da atividade aplicada, a docente pediu atenção dos/as estudantes, comunicando que se tratavam de conteúdos que cairiam na “prova do governo”. Desabafou com esta pesquisadora dizendo que o problema dessa avaliação era não considerar a realidade de sua sala de aula e que se sentia julgada como incompetente para preparar para os exames, mas que ninguém estava em seu lugar para sentir o que era alfabetizar um grupo cheio de problemas (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018).

Em relação à docente Helena, ao ser indagada sobre a forma como lidava com essa questão, informou-nos que preparava sua turma uma semana antes da aplicação das provas, porém, sem avisar os/as estudantes com antecedência, para não os/as deixar apreensivos/as.

Um dos problemas relacionados ao Proalfa diz respeito às cobranças que este tipo de avaliação externa produz no interior das escolas públicas, especialmente naquelas que não conseguem atingir a proficiência esperada. Ainda que nem sempre a lógica predominante fique explicitada, o fato é que muitas unidades de ensino planejam suas atividades pedagógicas pautadas em treinos, em testes e simulados, objetivando um bom desempenho nesses exames externos. Esse condicionamento exaustivo e constante, convertido em notas e números, acaba por satisfazer agentes governamentais, e até mesmo alguns/mas coordenadores/as pedagógicos/as, gestores/as e docentes, as/os quais, subsumidas/os nessa lógica, traduzem isso como um termômetro aferidor do bom aproveitamento escolar. Com esse olhar enviesado, deixam de reconhecer as implicações negativas decorrentes dessa prática, ao priorizar apenas a dimensão cognitiva, assim mesmo, limitando-a à leitura e escrita de conteúdos básicos da Língua Portuguesa e aos cálculos matemáticos. Sobre esse tema da avaliação externa, Freitas (2012) afirma que:

Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes

(Madaus, Russell, & Higgins, 2009). Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (Jones, Jones & Hargrove, 2003). Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura. [...] A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação. Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação (Saviani, 1986). A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico (FREITAS, 2012, p. 389).

Analisando os resultados do Proalfa do ano de 2018, observamos que, no Ensino da Língua Portuguesa, apenas a escola Esperança apresenta proficiência acima da média do município de Uberlândia e do Estado de Minas Gerais, enquanto as demais escolas pesquisadas tiveram resultados inferiores. Em Matemática, os resultados não foram diferentes, ou seja, apenas a escola Esperança conseguiu ultrapassar a média do Município e do Estado de Minas Gerais.

Tabela 2: Resultado do Programa de Avaliação da Alfabetização - Proalfa 2018 – Rede Municipal de Uberlândia.

AVALIAÇÃO EXTERNA DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
PROFICIÊNCIA MÉDIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS	579,3	573,1
PROFICIÊNCIA MÉDIA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA	568,8	553,9
PROFICIÊNCIA ESCOLA UTOPIA	557,1	542,3
PROFICIÊNCIA ESCOLA ESPERANÇA	586,1	562,8
PROFICIÊNCIA ESCOLA REALIDADE	523,0	512,6
PROFICIÊNCIA ESCOLA EXPERIÊNCIA	540,4	526,0

Fonte: <http://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 26 abr. 2020.

Diante do exposto, tendo como referência as quatro escolas observadas nesta pesquisa, foi possível constatar que a avaliação externa é um componente de grande relevância para se compreender os processos de ensino e aprendizagens praticados nas unidades escolares. Esteban (2009) afirma que:

A suposta cientificidade do exame garante a veracidade de seus resultados, o que permite uma classificação que torna justa a exclusão entrelaçada a todo o processo. Observa-se a formulação de um discurso que ofusca a exclusão do diferente, inserido na escola, e passa a legitimar a exclusão da diferença que constitui a sala de aula em decorrência da democratização do acesso à escola, sendo enclausurada em territórios simbolicamente desqualificados no cotidiano escolar. Com o incremento da diferença no cotidiano escolar e a manutenção de desempenhos escolares em níveis considerados insuficientes, se fortalece o projeto de normalizar, através das práticas pedagógicas, a criança que se apresenta como o outro que nega o modelo vigente ao expor a diferença inaceitável pelo padrão proposto. Há um processo de negação - de seus saberes, de seus processos de aprendizagem, e até mesmo da dinâmica de ensino instaurada - atravessando as orientações que simultaneamente estimulam o trabalho com os diferentes conhecimentos trazidos à sala de aula, através de diferentes estratégias metodológicas, e as que tornam cada vez mais uniformes os parâmetros de avaliação como resultado da maior centralização dos processos de aferição dos desempenhos estudantis (ESTEBAN, 2009, p. 127).

De acordo com o Caed³⁸, “as informações produzidas pelas avaliações em larga escala permitem a implementação de ações mais condizentes com a oferta de uma educação de qualidade e promoção da equidade de oportunidades educacionais” (CAED, 2021, documento eletrônico). O que se verifica, portanto, é que, ao mesmo tempo em que alguns regulamentos oficiais reconhecem a importância da qualidade da educação, por outro lado, as políticas públicas desenvolvidas, ancoradas em índices para fins de ranqueamentos e de obtenção de financiamentos, introjetam no interior das escolas a cultura de modelos de ensino que mais (des)formam do que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens.

Os resultados obtidos pelas escolas, uma vez publicizados, funcionam como um parâmetro medidor da qualidade do ensino, a partir do qual a comunidade faz as suas escolhas. Não bastasse isso, as escolas com índices insatisfatórios ficam expostas negativamente perante a sociedade, estando sujeitas às críticas. Diante dessa pressão, e procurando evitar constrangimentos dessa natureza, muitas/os docentes treinam suas/seus estudantes para os

³⁸ Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufff.net/pagina-exemplo/o-que-e-avaliacao-educacional/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

exames e torcem para que os resultados atinjam as metas estabelecidas pelos setores governamentais. De acordo com Mendes et al (2018),

A escola se afasta cada vez mais de um projeto de qualidade socialmente referenciada para aderir a uma concepção restrita aos resultados das avaliações externas. [...] Essa cultura nega o processo pedagógico que ocorre no cotidiano da sala de aula, o qual realmente contribui para o desenvolvimento da criança. Essa situação favorece sobremaneira a implementação de políticas de AE, que ocupam grande parte da rotina da escola em detrimento de propostas de trabalhos mais significativas. Assim, a possível contribuição para a qualidade da educação ocupa espaço menor ou quase inexistente nas práticas escolares (MENDES et al., 2018, p. 97-98).

O dilema é que, conforme compreensão de grande parte da categoria docente e de gestores/as, os problemas de aprendizagem, nesse período de alfabetização dos/as estudantes, nem sempre são fáceis de serem resolvidos, visto que, muitas vezes, estão vinculados à lógica da macroestrutura econômica e social. Indicar que a escola necessita definir estratégias intervencionistas, desconsiderando esses outros fatores influenciadores, e sem oferecer suporte para que tais resultados sejam alcançados, significa transferir a responsabilidade para as escolas, pressionando-as para que, por conta própria, busquem as soluções para os problemas de aprendizagens.

A rigor, esses resultados, desconsiderando outros elementos que compõem os índices obtidos, limitaram-se (e ainda se limitam) apenas a tornar público quais escolas, a partir desses parâmetros, não estão sabendo alfabetizar adequadamente seus/suas estudantes. Se a avaliação sistêmica se incumbisse, de fato, de apontar as fragilidades do sistema de ensino e, a partir desse diagnóstico, fossem adotadas medidas no sentido de promover políticas públicas de mudanças ou de readequações necessárias às escolas, os resultados poderiam ser outros, em termos de cumprir os objetivos que lhe são atribuídos. Entretanto, a negação ou desvio de sua função no sistema educacional acaba promovendo sectarismos, ranqueamentos e constrangimentos, traduzidos em pressões descabidas, tanto em relação às/os docentes, quanto aos/às estudantes. Como alertou Freitas,

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se

elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do *número de alunos em sala de aula* (FREITAS, 2007, p. 971, grifos do autor).

Para além do Proalfa, também investigamos os resultados do Ideb das quatro escolas pesquisadas para obtermos informações sobre as taxas de aprovações no 3º ano do ensino fundamental. O Ideb afere o fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) em cada ano de ensino e o desempenho dos/as estudantes nos exames externos.

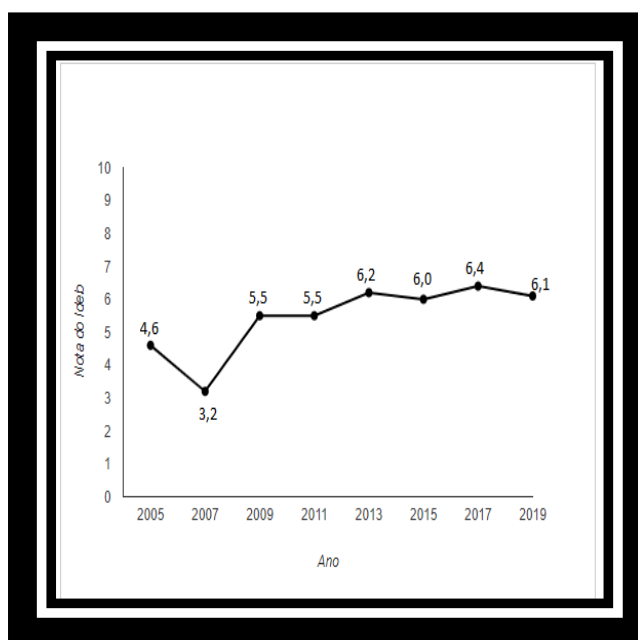
Por meio das tabelas e do gráfico abaixo, é possível observar, por exemplo, que a escola Esperança não conseguiu atingir a meta projetada de 6,4 para o ano de 2019. Esta escola obteve 6,1 no Ideb e que a taxa de aprovação no 3º ano foi da ordem de 92,7%.

Tabela 3: Ideb Escola Esperança.

Ano	Meta	Valor
2005		4,6
2007	4,7	3,2
2009	5,0	5,5
2011	5,4	5,5
2013	5,6	6,2
2015	5,9	6,0
2017	6,1	6,4
2019	6,4	6,1

Fonte: INEP/MEC, 2021.

Gráfico 2: Evolução Ideb de 2005 a 2019
Escola Esperança.



Fonte: INEP/MEC, 2021.

Tabela 4: Taxa de aprovação da Escola Esperança de 2005 a 2019.

Ano	1°	2°	3°	4°	5°
2005	—	77,8	92,8	90,3	91,5
2007	100,0	76,4	89,6	87,1	89,8
2009	100,0	79,8	95,4	91,3	100,0
2011	100,0	89,0	89,3	93,4	100,0
2013	97,8	95,8	80,9	79,0	96,7
2015	100,0	100,0	76,0	90,4	93,2
2017	100,0	98,9	94,7	94,9	96,4
2019	100,0	100,0	92,7	80,3	92,8

Fonte: INEP/MEC, 2021.

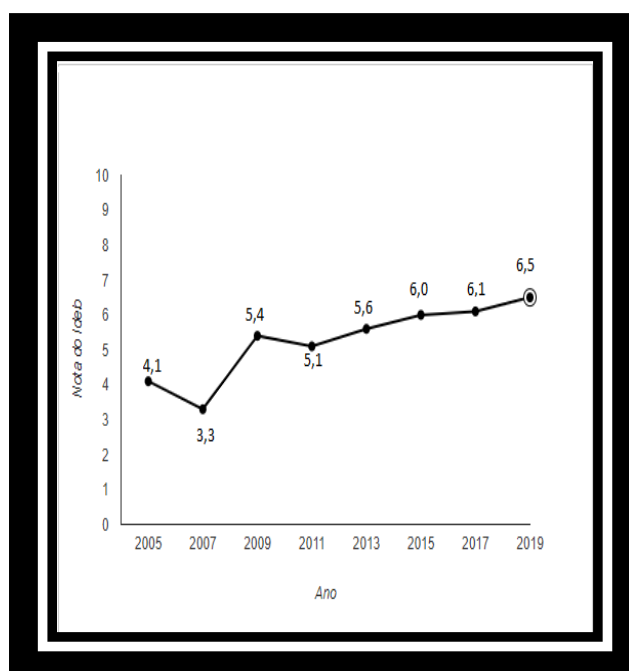
No caso da escola Utopia, que superou a projeção do Ideb para o ano de 2019, de 6,0 para 6,5, a taxa de aprovação no 3º ano, ficou na ordem de 87,4%.

Tabela 5: Ideb Escola Utopia.

Gráfico 3: Evolução Ideb de 2005 a 2019
Escola Utopia.

Ano	Meta	Valor
2005		4,1
2007	4,2	3,3
2009	4,6	5,4
2011	5,0	5,1
2013	5,2	5,6
2015	5,5	6,0
2017	5,8	6,1
2019	6,0	6,5

Fonte: INEP/MEC, 2021.



Fonte: INEP/MEC, 2021.

Tabela 6: Taxa de aprovação da Escola Utopia de 2005 a 2019.

Ano	1º	2º	3º	4º	5º
2005	--	61,6	83,8	79,1	97,8
2007	100,0	55,5	77,2	81,0	98,6
2009	99,4	75,6	94,2	91,6	99,5
2011	95,2	80,8	94,7	95,1	97,6
2013	100,0	99,4	89,2	97,9	97,4
2015	100,0	100,0	87,7	96,9	98,8
2017	99,4	98,8	88,4	96,6	100,0
2019	100,0	100,0	87,4	98,7	100,0

Fonte: INEP/MEC, 2021.

Referente a escola Realidade, esta também não atingiu a meta projetada de 5,7 para o ano de 2019. O Ideb obtido pela escola foi de 5,2. No ano de 2017, esta escola não apresentou nenhum resultado e o motivo seria o “Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados”³⁹ (INEP, 2020). Segundo o INEP, é necessário que a taxa de participação⁴⁰ de estudantes na realização dos exames ultrapasse 80% para que os resultados das escolas sejam divulgados. A tabela oito possibilita visualizar a taxa de aprovação do 3º ano, de 83,4% no ano de 2019.

³⁹ Sobre isso, ver <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=532244>. Acesso em 22 abr. 2020.

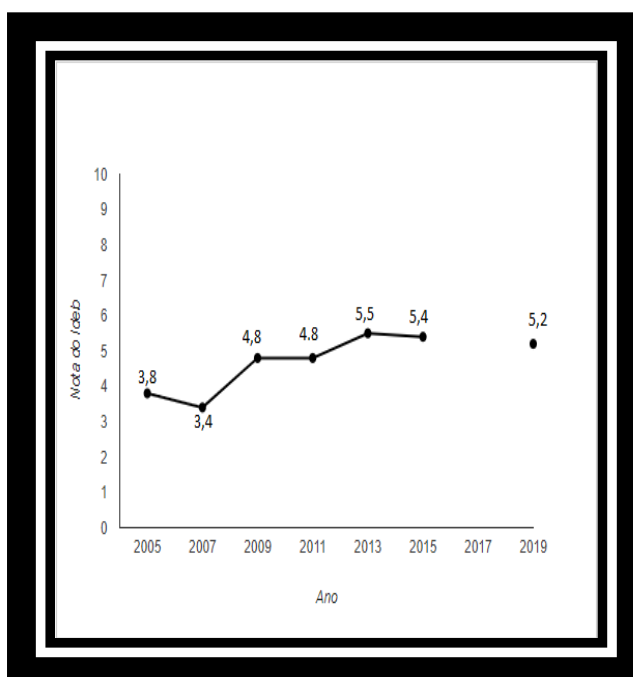
⁴⁰ Ver portaria Nº 366, DE 29 DE ABRIL DE 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em 19 set. 2020.

Tabela 7: Ideb Escola Realidade.

Ano	Meta	Valor
2005		3,8
2007	3,8	3,4
2009	4,2	4,8
2011	4,6	4,8
2013	4,9	5,5
2015	5,2	5,4
2017	5,4	*
2019	5,7	5,2

Fonte: INEP/MEC, 2021.

Gráfico 4: Evolução Ideb de 2005 a 2019 Escola Realidade.



Fonte: INEP/MEC, 2021.

Tabela 8: Taxa de aprovação da Escola Realidade de 2005 a 2019.

Ano	1º	2º	3º	4º	5º
2005	--	59,1	73,5	80,2	85,3
2007	96,1	59,2	78,1	81,6	92,3
2009	100,0	72,8	81,0	85,0	97,6
2011	98,4	69,6	80,3	84,0	94,4
2013	98,2	98,2	83,2	93,2	95,0
2015	100,0	100,0	71,1	83,4	96,7
2017	100,0	99,5	77,9	83,6	94,6
2019	100,0	100,0	82,4	89,0	98,4

Fonte: INEP/MEC, 2021.

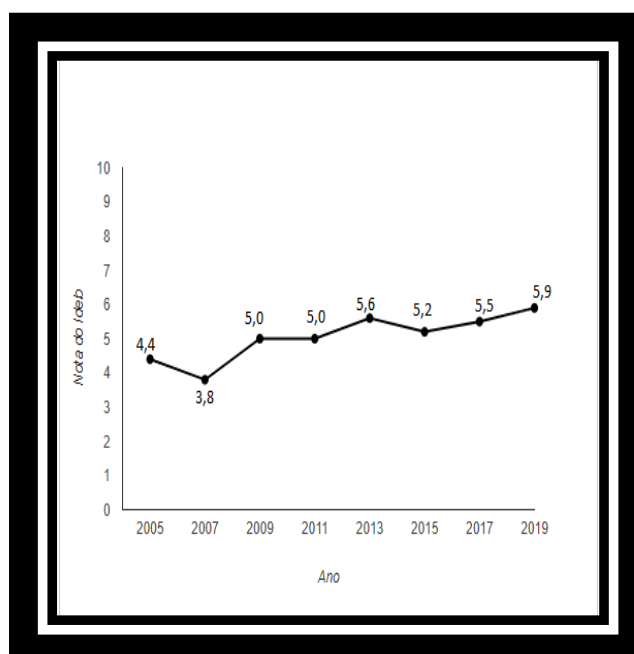
Dentre as quatro escolas pesquisadas, a única que apresentou Ideb abaixo do projetado, durante três edições consecutivas, foi a Experiência. Em 2015, a meta projetada era de 5,7 e a escola obteve 5,2. Em 2017, estava projetado em 5,9 e o índice obtido foi de 5,5. Situação semelhante ocorreu em 2019, quando o projetado foi de 6,2 e o obtido 5,9. Referente às aprovações no 3º ano, 92,1% dos/as estudantes foram aprovados no ano de 2019. Cabe destacar que esta escola é a única desse universo perquirido que atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Tabela 9: Ideb Escola Experiência.

Ano	Meta	Valor
2005		4,4
2007	4,4	3,8
2009	4,7	5,0
2011	5,2	5,0
2013	5,4	5,6
2015	5,7	5,2
2017	5,9	5,5
2019	6,2	5,9

Fonte: INEP/MEC, 2021.

Gráfico 5: Evolução Ideb de 2005 a 2019
Escola Experiência.



Fonte: INEP/MEC, 2021.

Tabela 10: Taxa de aprovação da Escola Experiência de 2005 a 2019.

Ano	1º	2º	3º	4º	5º
2005	--	75,9	84,8	85,6	81,0
2007	98,3	83,9	86,4	87,8	89,2
2009	98,4	82,1	88,4	88,1	93,7
2011	100,0	89,0	92,8	94,7	74,4
2013	100,0	100,0	79,7	89,1	82,5
2015	100,0	100,0	82,2	75,6	87,0
2017	100,0	99,2	77,7	92,3	83,3
2019	99,2	100,0	92,1	89,0	81,7

Fonte: INEP/MEC, 2021.

Diante de toda a problemática aqui analisada, compreendemos que, para alcançar as metas projetadas pelas esferas federal, estadual e municipal, o ensino, a avaliação e as aprendizagens se enquadram, muitas vezes, na lógica embutida nesses exames externos. Com isso, a organização do trabalho pedagógico e dos processos avaliativos sofrem as consequências dessas avaliações em larga escala, que, direta ou indiretamente, tornam-se importantes indutores das escolhas dos conteúdos que serão ministrados e dos procedimentos de ensino adotados pelas escolas. Nesse sentido, os modelos ou tendências de gerenciamento das escolas, de ensinar os/as os estudantes e de avaliar, em grande medida, são pautados em ações fragmentadas, pouco efetivas no que se referem aos resultados insatisfatórios, e presos a uma lógica dotada de muita intencionalidade, e que desconsidera sobremaneira as interferências das condições sociais nos processos educacionais destinados às camadas populares.

Parece bastante plausível deduzirmos que a avaliação dos serviços públicos, incluindo obviamente a educação, é algo necessário ou até mesmo imprescindível. Afinal de contas, trata-se de atividades desenvolvidas com recursos públicos, portanto, nada mais lógico do que avaliar periodicamente aquilo que está sendo realizado para, a partir dos dados obtidos, extrair elementos que possam permitir, à população, identificar a importância dos investimentos feitos naquele tipo de serviço ou atividade. Além disso, as avaliações possibilitam, quando necessário,

corrigir rotas, objetivando o aprimoramento. Ocorre que, no que diz respeito especificamente à educação pública, as práticas que têm sido historicamente adotadas pelas autoridades governamentais brasileiras desaconselham qualquer tipo de otimismo no sentido de que as avaliações externas cumpram efetivamente o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e, por decorrência, para um melhor aproveitamento por parte do corpo estudantil. A própria forma como esse modelo de ensino e de avaliação foi pensado e implementado é um claro indicativo de que o objetivo anteriormente referido não poderia ser alcançado; porque estamos falando de um modelo que surgiu no século passado, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, em função das mudanças oriundas da globalização da economia (FRIGOTTO, 1995), portanto, para dar respostas ao processo de esbatimento de fronteiras, mundialização do capital e à crescente demanda por serviços públicos (idem). Com isso, houve um impulso reformador, que conduziu a novos procedimentos de regulação e de organização de diversos organismos públicos, afetando diretamente os processos de ensino das escolas. Essas mudanças, que progressivamente transformaram a educação em mercadoria, ganharam corpo e intensidade no Brasil, sobretudo a partir da implementação das políticas neoliberais. Com isso, a formação dos/as estudantes passou a ser concebida “como um processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos empregáveis, flexíveis, adaptáveis e competitivos” (CANÁRIO, 2006, p. 31). Sendo assim, a educação passou a ser ofertada como um outro produto qualquer, sujeito às leis da oferta e procura e, portanto, sendo adquirida de acordo com as posses de cada um. Sobre essa lógica de se tomar como parâmetro a ser seguido os modelos empresariais, Chauí (2016) afirma que:

[...] do ponto de vista da administração, a Volkswagen, a universidade, o ensino fundamental e o ensino médio, o Detran [Departamento de Trânsito], a PM [Polícia Militar], o museu de arte, o cinema, o teatro, a Bombril ou a Bendix são absolutamente equivalentes. Nada há, do ponto de vista da administração, nada que individualize ou singularize esses “objetos”, pois são todos igualmente administráveis, isto é, organizáveis e planejáveis (CHAUÍ, 2016, p. 249, grifos da autora).

Esse conjunto de reformas praticadas no Brasil, que sacralizou o privado e demonizou o público, encontrou sua gênese nas propostas gerenciais da racionalidade econômica, na aplicação de concepções da chamada nova gestão pública (baseadas em resultados), incluindo-se, nessas premissas, o modelo mercadológico, cujo objetivo foi/é a redefinição e/ou enfraquecimento do poder do Estado-Nação na definição e implementação de políticas institucionais. Nesse caso, ao Estado, coube/cabe atingir os objetivos previamente estabelecidos

pelos reformadores, de maneira que o desenvolvimento das políticas públicas ocorra conforme às exigências do mercado. Refletindo sobre essa questão, Lessard (2016) entende que os princípios do gerenciamento privado se fundamentam em cinco proposições:

Posicionar o “cliente” no centro da ação do Estado e, portanto, romper com a lógica do administrado; Descentralizar as competências para o mais perto possível do campo prático; Responsabilizar os agentes do Estado através de prestação de contas à coletividade; Dar ênfase à qualidade dos serviços produzidos e à eficácia da ação pública; Substituir o controle procedural tradicional por uma avaliação de resultados (LESSARD, 2016, p.116 apud HOOD, 2001).

Aplicada essa lógica ao campo da educação, toma força o sistema de responsabilização (FREITAS, 2013), que fixa objetivos, avalia o cumprimento dos mesmos, torna público os resultados e confere, às instituições educacionais, bonificações por mérito ou punições/sanções quando os resultados não atingem os patamares pré-estabelecidos. Nessa perspectiva, a dinâmica de ensino das escolas públicas passa a ser regida pela lógica da avaliação ou da regulação externa, por meio de testes padronizados. Essas regras se corporificam por meio de supostas políticas públicas, alicerçadas em conceitos gerenciais de qualidade como propriedade, que são expressas nos currículos, nas práticas de ensino baseadas em modelos empresariais, em competitividade, no ato de gerir a si mesmo nos processos das aprendizagens, e na mercantilização da educação das escolas públicas. Nessa lógica, a função social das escolas é a de preparar trabalhadoras/es e consumidoras/es para atuarem nos novos mercados que se estabelecem a partir das mudanças ocorridas, adequadas às inovações tecnológicas mundiais. Freitas (1995) colabora com essa análise, ao afirmar que:

Com o interesse do capital pela educação algumas consequências podem ser hipotetizadas: a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades de um “novo trabalhador”; d) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, “nos resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um “prático”; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” (FREITAS, 1995, p. 127).

No caso do Brasil, os critérios de medição e os indicadores de desempenho adotados têm suas raízes na importação do modelo americano de avaliação em larga escala (FREITAS, 2012). Na medida em que os agentes políticos responsáveis pela educação no país se submetem às imposições do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e de outros órgãos financiadores internacionais, que gerenciam e determinam os rumos da educação mundial, nossas escolas ficam suscetíveis a ranqueamentos e responsabilização pelos baixos índices numéricos alcançados. No bojo dessa situação, observa-se que o objetivo dos detentores de poder, sejam representantes do Estado ou do Capital, é colocar o Brasil em patamares mais aceitáveis de educação, dentro dos critérios classificatórios estabelecidos para o ranque mundial, com vistas a obterem maiores financiamentos, levando ao redirecionamento do foco das práticas pedagógicas e, por consequência, fomentando a criação de uma nova cultura avaliativa.

O neoliberalismo desenvolveu uma abordagem para a reforma da educação que chamamos de “reforma empresarial da educação”. (RAVITCH, 2011; FREITAS, 2018). Seguindo a visão da importância radical do livre mercado, o neoliberalismo entende que a qualidade da educação somente pode melhorar se o governo é retirado da administração da educação e a atividade é lançada ao mercado, onde professores, estudantes e escolas, concorrendo entre si, aprimoram a educação e geram mais qualidade. O foco de atuação destas políticas é a destruição do sistema público de educação e sua inserção em um mercado operado por empresas privadas, organizações sociais e entidades religiosas. (FRIEDMAN, 1955). Nesta proposta, a escola deixa de ser uma instituição social e passa a ser vista como uma microempresa que opera nos mesmos moldes da organização empresarial. O neoliberalismo sabe que a estrutura e a organização do trabalho escolar – não só o trabalho na sala de aula – ensina. Quer a escola à imagem e semelhança de uma empresa: padronizada e ensinando competências e habilidades predeterminadas, responsabilizando-se pelos resultados. A retirada da escola das mãos do Estado é importante pois coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações de movimentos sociais organizados abram a escola para a vida, para as contradições sociais. Contradições levam a lutas (FREITAS, 2018, p. 921).

Não bastassem esses graves problemas, assim como ocorreu nos EUA, aqui os reformadores educacionais se alimentam desses resultados para propor novos rumos da educação pública brasileira, por meio da gestão por concessão.

Como consequência, também dessa política, há o chamado estreitamento/empobrecimento curricular (FREITAS, 2013), no qual o ensino de algumas disciplinas se sobrepõe ao de outras. No caso dos exames externos, os testes priorizam a verificação do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, desconsiderando-se as demais

áreas do conhecimento, como História, Geografia, Artes, dentre outras. Tal prevalência impulsiona a cultura do treinamento para os exames e traz, como consequência catastrófica para os/as estudantes, a negação de outras dimensões educativas, prejudicando significativamente a formação plena, ao desconsiderar-se, entre outras coisas, a importância do ensino das artes, da criatividade, do desenvolvimento corporal e afetivo dos/as estudantes.

Nessa perspectiva, a escola tende a centrar suas ações na dimensão cognitiva, priorizando os conteúdos cobrados pelos testes externos. Esse afunilamento curricular, proposto pelos responsáveis por tais reformas, acaba por legitimar a implantação de um currículo mínimo básico para todos/as e ratifica, ainda, a ideia de que qualidade da educação está diretamente relacionada às notas obtidas, como se a adoção desses testes padronizados pudesse aferir o “quanto” a/o estudante aprendeu. Decorre daí, também, a criação do espírito de competição entre escolas, docentes e estudantes, pelas melhores notas, promovendo, desta forma, um clima de tensão intra e extra-escolar.

Tal lógica se expressa na obrigação de implementar um currículo específico e no estabelecimento de ranque entre as escolas, influenciando, inclusive, na orientação para a competição. Além disso, essa lógica é sedimentada num sistema de prestação de contas (*accountability*) que permite ao Estado-avaliador (AFONSO, 1999) intervir, punir ou recompensar as escolas pelos resultados apresentados nos exames standardizados (AFONSO, 2009). Os/as estudantes, nessas circunstâncias, passam a ter seu “valor” diretamente atrelado aos resultados numéricos das avaliações que mensuram aquilo que supostamente “aprenderam”. O que se percebe é uma pedagogia direcionada para atender aos propósitos mercadológicos firmados entre Estado e organismos internacionais, baseada na linearidade das ações, na verticalização das práticas pedagógicas e avaliativas, e no controle coercitivo dos conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula. Fetzner (2014) pontua que:

No Brasil, o que temos observado em diferentes pesquisas é a produção do fracasso escolar pela própria escola. Crianças que resolvem problemas cotidianos complexos, que lidam constantemente com situações de estresse, tanto na comunidade em que vivem quanto na escola, e que aprendem muito rápido o que lhes ensinam oralmente no âmbito da família e da escola, porém, por apresentarem dificuldades em responder às questões das avaliações padronizadas, são rotuladas de incompetentes para o estudo escolar (FETZNER, 2014, p. 135).

Na prática, o que se observa é um distanciamento daquilo que, do ponto de vista da retórica, o próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb preconiza, ao afirmar que o produto dessa avaliação “é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e

oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências” Saeb⁴¹ (2020, documento on-line). O que observamos, verdadeiramente, é que as avaliações externas não têm contribuído para a proposição de políticas públicas que efetivamente apontem para uma resolução dos problemas educacionais evidenciados nesses exames. Basta observar a permanência do elevado número de estudantes por sala de aula, a inexistência de efetivos programas ou projetos de reforço escolar para aquelas e aqueles que apresentam rendimento escolar abaixo do desejável, dentre outros tantos problemas já mencionados nesta pesquisa. Sordi (2012) indaga o seguinte:

A questão que se impõe é quem serve as altas cifras investidas nas avaliações sistêmicas, se elas pouco afetam a qualidade das aprendizagens dos estudantes, em especial, daqueles que mais dependem da escola pública para ter acesso ao conhecimento que lhes possa fazer alguma diferença? Políticas de avaliação que se pautam apenas nas medidas educacionais obtidas pelos estudantes nos exames de desempenho utilizados para a regulação da qualidade das escolas do sistema federativo deveriam, em uma leitura crítica, ser alçadas à condição de políticas igualmente “redundantes”. Descartáveis porque imprecisas, limitadas e eticamente questionáveis. Seu destino: lixo, refugo (SORDI, 2012, p. 162).

Outros estudos (MENDES et al, 2018; FREITAS, 2007, 2012) também evidenciam que, o que se presencia nos espaços escolares são treinamentos para evitar que esses exames exponham a escola, já que a divulgação pública dos resultados coloca a instituição educacional numa condição vexatória diante da sociedade. De acordo com Fetzner (2014, p. 138), “são avaliações que, além de excluir saberes, humilhar pessoas e promover uma avaliação equivocada da qualidade social do trabalho desenvolvido pelas escolas, *congelam* o saber no lugar onde ele é *flagrado*, fora do movimento do ato de conhecer”. (Grifos da autora).

Nesse contexto, a maneira encontrada pelo Estado-Avaliador para mensurar a qualidade da educação ofertada pode distorcer a realidade dos resultados, pois o desempenho dos/as estudantes não pode se reduzir apenas a testes avaliativos, desconsiderando-se os demais componentes que influenciam nas aprendizagens, como, por exemplo, a contextura social e o capital cultural. Descolados da realidade escolar, enclausurados em seus gabinetes refrigerados, os responsáveis por esses exames externos partem de uma lógica que cria um padrão de escola desejável, a partir de ranqueamentos, meritocracias e responsabilização (FREITAS, 2009; 2015), sem levar em consideração os problemas educacionais crônicos e históricos existentes no país. Na verdade, o que se observa é um hiato entre as propostas de avaliação elaboradas no

⁴¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 01 jan. 2021.

interior de gabinetes (muitas vezes com imposições de agentes financiadores externos) e a realidade concreta do chão da escola. Por isso mesmo, ao observarmos, em nosso percurso docente, companheiros/as de trabalho assumindo (ainda que não intencionalmente) o discurso de que seus/suas estudantes estão aprendendo por meio dos tais treinos, não há como deixar de indagar: aprendendo o quê e para qual finalidade?

Seguindo essa linha de raciocínio neoliberal, adotada em muitas políticas oficiais, a educação torna-se ferramenta que operacionaliza o cliente/colaborador para, posteriormente, ainda que ilusoriamente, competir e consumir no mercado. Além disso, instaura, no ambiente escolar, a naturalização das desigualdades e a criação de uma cultura de ensino meritocrática e regrada no reprodutivismo de conteúdos. Esse preceito meritocrático pertence à base da política liberal: “igualdade de oportunidades e não de resultados” (FREITAS, 2012, p. 383).

A avaliação, nessa perspectiva, firma-se na sobrevalorização dos aspectos mensurativos e, portanto, na ratificação de um modelo de sociedade meritocrática e individualista. Nesse sentido, os exames externos, além de legitimar essa lógica, são indutores para que a mesma seja perpetuada dentro do sistema educacional do país. A utilização dos índices aferidos por esses exames externos demonstra o caráter punitivo e segregador desse tipo de avaliação. Os resultados explicitados fomentam a cultura da crença de que as melhores escolas são aquelas que possuem melhores resultados no Ideb, por exemplo, e de que as práticas de ensino e de avaliação de escolas que apresentam resultados numéricos entendidos como “satisfatórios” se configuram no modelo de qualidade educacional, exemplo a ser seguido em termos de eficiência produtiva. Desse modo, as escolas tentam evitar que os seus índices fiquem abaixo do projetado, temendo sanções e publicização dos resultados na mídia⁴².

Ainda que os índices do Ideb camuflam os problemas e não demonstrem as condições materiais sob as quais os/as estudantes são submetidos aos processos das aprendizagens, a cultura de notas como instrumento de avaliação da qualidade do ensino já está posta para as comunidades. No caso das escolas participantes desta pesquisa, pode-se observar que esta cultura se faz presente e que foi incorporada às práticas pedagógicas, isto é, as notas e/ou índices

⁴² Sobre a publicização, apresentamos veículos de comunicação que divulgaram amplamente os resultados do Ideb, quais sejam: “Montenegro apresenta oscilações no Ideb”. Disponível em: <https://jornalibia.com.br/destaque/montenegro-apresenta-oscilacoes-no-ideb/> ; “Ideb: Monte Sião não atinge a meta nos anos iniciais do Fundamental” Disponível em: <https://www.tribunadasaguas.com.br/2020/09/15/ideb-monte-siao-nao-atinge-a-meta-nos-anos-iniciais-do-fundamental/> ; “Conheça as melhores escolas públicas de Santo André”. Disponível em: <https://santoandre.biz/16921/melhores-escolas-publicas-ideb/> ; “Conheça as melhores escolas municipais de São Bernardo, segundo o IDEB”. Disponível em: <https://saobernardodocampo.info/50712/melhores-escolas-municipais-ideb/>. Todos os acessos foram em: 19 set. 2020.

se tornaram referências para as escolhas didático-metodológicas, especialmente durante as semanas que antecedem as provas.

4 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PÚBLICA PARA AS CLASSES POPULARES: resistências, lutas e conquistas nos processos de ensino e aprendizagens

Não há anúncio sem denúncia, assim como denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. [...] não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura esperança vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante.

(FREIRE, 1979)

Em que pesem as limitações, dificuldades e insuficiências do ensino ofertado aos/as estudantes das classes populares no Brasil, objeto de denúncia nas seções anteriores, por outro lado, cabe reconhecer, também, a importância do anúncio presente nos espaços educacionais, o qual, tanto em termos de proposições quanto de práticas, avança numa perspectiva dialógica e de caráter emancipatório. Para Freire (1997), a realidade está num contínuo processo de transformação, numa perspectiva dialética, contraditória e, portanto, não estática ou a-histórica. Por isso, as pessoas também estão num permanente movimento de ação e reflexão, que as leva a pensar e repensar suas próprias histórias. Se desconsiderássemos isso, poderíamos incorrer no risco de sucumbirmos a uma visão determinista, negando, assim, a própria historicidade do fazer humano. É evidente que a dura realidade, em sua concretude, na forma como se apresenta no Brasil, é um obstáculo a qualquer tentativa de educação formal que não se enquadre no paradigma neoliberal, pois o que está em jogo é a negação dos direitos e da utopia de sonharmos com um mundo melhor. Apesar disso, conforme observa Freire,

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” (FREIRE, 1997, p. 676).

Esse raciocínio sobre o ato de denunciar e anunciar consente o pensar/refletir sobre a própria condição histórica da existência humana, e essa reflexão capacita-nos a intervir

intencionalmente no mundo. Freire (1979) denomina esse processo de inédito-viável, uma unidade que explicita a transitoriedade das ações humanas e dos fatos, na qual os/as oprimidos/as apresentam consciência crítica para denunciar os modos de exploração, de dominação e, conseqüentemente, de desumanização e, ainda, para anunciar que o fato de não nos encontrarmos numa condição de fatalismo é que nos permite intervir na realidade vivida. Essas categorias de denúncia e anúncio se apresentam como alternativas de rompimento com a lógica do imobilismo, mediante a crença na capacidade do ser humano para transgredir, para romper com a realidade opressora, para buscar outros caminhos que não sejam os pré-determinados pela classe dominante. Implica em se tornar sujeito ativo do próprio percurso da vida.

Seguindo essa mesma linha de reflexão, E. P. Thompson (1987, p. 09-13), ao estudar a formação da classe operária na Inglaterra, chegou à conclusão de que os/as trabalhadores/as estiveram presentes como pessoas ativas na sua constituição enquanto classe. Na visão do autor, isso significa dizer que, para ser compreendida em toda sua complexidade, a classe operária deve ser analisada como uma formação histórica, social e cultural. Tomando como parâmetro analítico essas reflexões de Freire e de Thompson, é possível concluir que os/as estudantes, docentes e demais profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares, não podem ser percebidos/as como meras vítimas e receptores passivos de um sistema educacional opressor. Ainda que isso possa acontecer em maior ou menor grau, dependendo da situação e do contexto, no interior das tensões, ambiguidades e contradições presentes nos processos educacionais, essas pessoas também se apresentam como sujeitos ativos, que resistem, que se insurgem contra a ordem estabelecida e forjam uma realidade diferente. Por vezes, isso acontece de maneira deliberada e explícita; outras vezes, adotando procedimentos subliminares e pouco perceptíveis; em ambos os casos, são táticas (CERTEAU, 1998) ou estratégias que se infiltram ou mesmo burlam as determinações oficiais e que se inscrevem na perspectiva da resistência, favorecendo, na escola, a construção criativa de espaços de sociabilidades e intercâmbios culturais nos processos formativos dos/as estudantes. Segundo Certeau,

as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - as circunstâncias que o instante preciso de intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. [...] as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta [...] (CERTEAU, 1998, p. 102).

Ainda que esse tipo de anúncio não promova uma ruptura com o sistema educacional vigente e com as forças opressoras, especialmente em tempos de capitalismo pandêmico ou virótico (ANTUNES, 2020, p. 31), cumpre o importante papel de externar o descontentamento, de denunciar o que está errado ou insuficiente e, acima de tudo, ainda que atuando nas fendas, demonstrar, na prática, que outras possibilidades são tão necessárias quanto possíveis de serem concretizadas. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado e rico em possibilidades para se alcançar essa transformação. Nela se concentram educandos/as e educadores/as que podem transformar as experiências formativas em processos de conscientização sobre o mundo que nos cerca.

A materialização dessa proposição pode ocorrer, quando o trabalho pedagógico não nega aos/as estudantes o direito de sonhar e quando viabiliza os meios para que o inédito-viável (FREIRE, 2005) transponha o estágio da utopia, quando as escolhas pedagógicas se alicerçam no fazer com e não para. Pensar em possibilidades de uma educação de qualidade socialmente referenciada, numa perspectiva emancipatória, requer compreender que não existe receita para a transformação, sendo esta construída e tecida no coletivo da escola, pela ação dialógica e, como tal, não pode se furtar ao debate e deve levar em consideração, na escolha dos caminhos, tanto as diversidades quanto as especificidades das diferentes realidades. Pensada dessa forma, a escola é também espaço de criação das identidades culturais e sociais dos/as estudantes (individuais e coletivas), por isso sua função no corpo da sociedade vai além da mera transmissão de conteúdos curriculares. Segundo Freire (1979),

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo exige algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá. [...] Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos [...] (FREIRE, 1979, p. 28).

Partindo da premissa de que “o futuro anunciado [...] vai nascendo na denúncia militante” (FREIRE, 1979, p. 59), neste capítulo, os esforços foram concentrados para abordar, prioritariamente, três vertentes analíticas: a) a escola pública entendida como um direito

constitucional conquistado pela sociedade brasileira; b) a importância da escola pública, e consequentemente de sua ampliação, para os/as estudantes das classes populares, como canal privilegiado de acesso ao conhecimento universal e espaço de intercâmbios culturais e formação de sociabilidades, portanto, imprescindível para as referidas classes e setores pobres da sociedade; c) a importância dos esforços que têm sido despendidos, por parte dos agentes envolvidos com o processo educacional (docentes, estudantes, pais e mães de estudantes, gestores/as e demais segmentos que compõem a comunidade escolar), os quais, seja por iniciativas individuais, de pequenos grupos, ou, por vezes, até mesmo coletivas, nadando contra a corrente, atuando nas brechas ou nas franjas, fazem uso da criatividade ou da rebeldia para superar os inúmeros obstáculos hegemonicamente cristalizados, apontando para uma outra perspectiva educacional, crítica, emancipatória e transformadora.

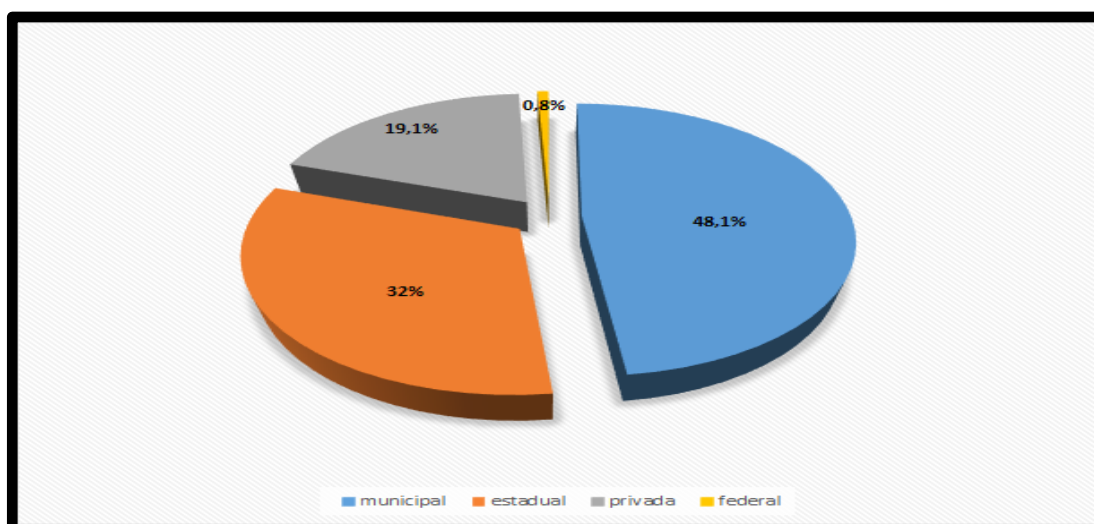
4.1 A ampliação da escola pública como direito conquistado

No Brasil, embora os modelos oficiais de educação tenham suas raízes historicamente sedimentadas na opressão, objetivando atender prioritariamente os interesses dos setores dominantes, como foi apresentado nos capítulos anteriores, mesmo assim, não podemos deixar de reconhecer a importância da escola pública para as classes populares. Até porque muitas lutas ocorridas ao longo do tempo, ainda que não tenham sido suficientes para retirar os/as estudantes pobres da condição de oprimidos/as, têm contribuído para importantes conquistas no campo educacional, como o aumento das unidades escolares, ampliação do acesso, tempo de permanência na escola com ampliação para nove anos no ensino fundamental, implementação da educação infantil e, em alguns casos, até mesmo a adoção da escola em tempo integral. Além disso, é preciso reconhecer que, não obstante as pertinentes críticas sobre a função da educação formal nas sociedades capitalistas, no Brasil, a rede pública de ensino é responsável por mais de 80% da totalidade das matrículas na educação básica, conforme dados oficiais do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/Ministério da Educação - MEC⁴³.

⁴³ Informações disponíveis em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A9sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>. Acesso em: 28 mar. 2020.

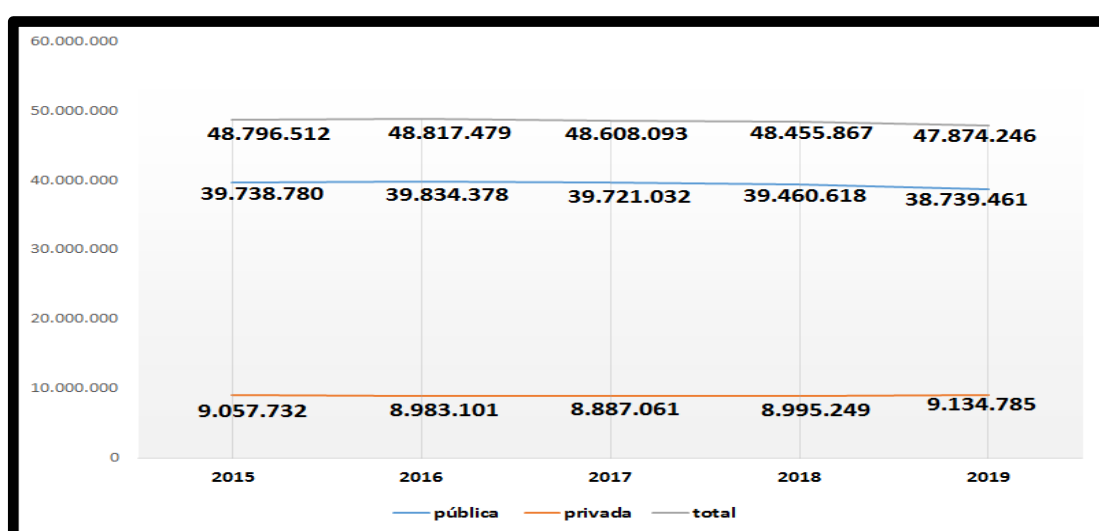
Gráfico 6: Percentual de matrículas na educação básica, segundo dependência administrativa -Brasil, 2019.



Fonte: INEP/MEC - 2020.

O gráfico acima proporciona a visualização da dimensão que cada esfera ocupa no cenário educacional, destacando-se a pública, com a maior fatia de matrículas efetivadas (80,9%), enquanto a rede privada representa 19,1% dessa totalidade.

Gráfico 7: Total de matrículas na educação básica segundo a rede de ensino - Brasil, 2015 a 2019.



Fonte: INEP/MEC - 2020.

Ainda que esteja longe do cenário idealizado por muitos/as, o percentual de matrículas, observado a partir dos dados fornecidos pelo INEP/MEC, demonstra que a escola pública é responsável pela maior parte da educação formal de crianças, jovens e adultos/as brasileiros/as.

Com isso, percebe-se a concentração dos processos educacionais formais nas esferas municipal, estadual e federal.

Também é possível observar o número de matrículas por etapa de ensino. Na Educação Infantil (creche e pré-escola), são 6.379.551 vagas, e no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) são 21.413.391 matrículas.

Tabela 11: Número de matrículas das redes estaduais e municipais na Educação Infantil - Creche e Pré-escola e no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais⁴⁴.

Unidade da Federação Municípios Dependência Administrativa	Educação Infantil				Ensino Fundamental			
	Creche		Pré-escola		Anos iniciais		Anos finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
BRASIL								
Estadual Urbana	780	1.769	43.275	1.609	1.686.340	89.331	4.321.580	237.044
Estadual Rural	866	69	9.065	67	124.542	8.543	223.827	13.655
Municipal Urbana	851.853	1.341.326	2.893.908	343.759	6.891.781	915.729	3.277.527	566.221
Municipal Rural	181.058	54.495	626.548	29.104	1.730.644	241.649	825.006	259.972
Estadual e Municipal	1.034.557	1.397.659	3.572.796	374.539	10.433.307	1.255.252	8.647.940	1.076.892

Fonte: INEP/MEC - 2020.

Além dos 27.792.942 estudantes matriculados/as na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, conforme tabela acima, acrescente-se, ainda, as matrículas no Ensino Médio (6.192.819), na Educação de Jovens e Adultos (2.625.462) e em escolas federais (2.128.238), totalizando quase 39 milhões de estudantes matriculados/as na escola pública, dados esses que, por si só, refletem a importância da mesma para os/as estudantes. Mesmo com todos os problemas e desafios impostos à educação pública, elencados nesta pesquisa, a expressividade desses números, sobretudo quando comparados com a quantidade absolutamente inferior de estudantes de escolas privadas, é fundamental para notar os avanços, especialmente para os

⁴⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 27 mar. 2020.

setores populares, os quais, sem a presença da escola pública, praticamente estariam aliados dos processos formativos. De acordo com Burgos (2012),

A questão escolar se torna ainda mais relevante para o estudo da construção institucional da democracia quando se considera que a escola vem assumindo crescente protagonismo na vida popular. Para alguns contextos populares, não há exagero em afirmar que a escola é a única agência pública a ter uma relação abrangente e duradoura com as suas famílias (Ribeiro e Katzman, 2008). Não raro, ela chega a famílias que nem mesmo as políticas sociais focalizadas nos segmentos mais pobres conseguem alcançar (BURGOS, 2012, p. 1018).

Barbosa e Sant'Anna (2010), em suas análises, também apresentam elementos sobre a importância da universalização do ensino fundamental às classes populares. Segundo as pesquisadoras,

A universalização do ensino fundamental no Brasil abriu o sistema escolar a crianças até então excluídas, sem poder garantir a todos a mobilidade social idealmente sugerida. Mesmo assim, para os mais pobres e mais desprovidos de recursos, para aqueles sem outras alternativas, a passagem pela escola significa um avanço, uma melhoria em relação ao que tinham, ao que eles eram (BARBOSA e SANT'ANNA, 2010, p. 173).

Trazendo esta análise para o município de Uberlândia, onde estão localizadas as escolas observadas nesta pesquisa, os dados oficiais demonstram que, no ano de 2019, 21,6% da população uberlandense se encontrava matriculada em escolas públicas da educação básica. Isso, em números absolutos, conforme dados da sinopse estatística do Censo Escolar⁴⁵, representa 149.443 estudantes matriculados/as na rede pública de ensino (municipal e estadual), na modalidade da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Profissionalizante em Nível Técnico e Educação Especial). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a população estimada, no mencionado ano, para a município de Uberlândia, era de 691.305⁴⁶ habitantes. Esses dados podem refletir a expressividade da educação pública no atendimento às necessidades educacionais no município de Uberlândia, muito embora saibamos que, especialmente na Educação Infantil, o número de ofertas de vagas não se revela suficiente para atender plenamente as demandas das famílias.

⁴⁵ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 05 abr. 2020.

⁴⁶ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 07 abr. 2020.

Algumas informações sobre Uberlândia auxiliam na compreensão da representatividade populacional, financeira e educacional deste município localizado no Triângulo Mineiro. Conforme dados do IBGE Cidades⁴⁷, Uberlândia se configura como o segundo maior município do Estado de Minas Gerais, destacando-se pela atividade econômica baseada na agropecuária, na indústria e, especialmente, na prestação de serviços diversificados. No ranque estadual de atividades econômicas dos municípios, divulgado pelo IBGE Cidades, no ano de 2017, Uberlândia obteve o seguinte desempenho: 2º lugar em Serviços (administração, defesa, educação e saúde públicas e seguridade social); 3º lugar no segmento industrial; 4º lugar no ramo da agropecuária. O Produto Interno Bruto - PIB per capita nesse mesmo ano foi de R\$ 50.548,78, representando o 30º lugar em Minas Gerais e 322º no ranque brasileiro. A média da renda mensal dos/as trabalhadores/as foi da ordem de 2,7 salários mínimos. Nesse sentido, se comparado aos demais municípios de Minas Gerais, no ranque geral do Estado, Uberlândia se configura em 27º lugar e, no panorama geral do Brasil, em 340º, no tocante ao salário médio mensal de trabalhadores/as formais. Cumpre destacar que o Brasil registra, em sua área territorial, 5.570⁴⁸ municípios. Referente ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM, Uberlândia, no ano de 2010, registrou índice de 0,789. Esse resultado aponta para o 3º lugar no IDHM, se comparado aos municípios do Estado de Minas Gerais, no ano de 2010. Em escala nacional, Uberlândia aparece em 71º. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, o IDHM inclui especialmente três importantes componentes de referência, quais sejam: longevidade, educação e renda. No ranque mundial, no ano de 2010, o Brasil, numa escala de 0 a 1, obteve classificação de 73º lugar entre 169 países, com índice de 0,715⁴⁹.

A leitura desses dados indica algumas pistas que ajudam a compreender o contexto onde estão inseridas as escolas analisadas nesta pesquisa: a expressividade de Uberlândia no cenário estadual no quesito índice populacional, mesmo sendo uma cidade localizada fora do eixo da capital; o destaque para as suas atividades econômicas, configurando-se entre as primeiras de Minas Gerais nesse quesito, dentre os 853 municípios existentes no estado. No que diz respeito ao IDHM, Uberlândia apresenta um desempenho acima da média nacional, entretanto, apesar desses índices classificatórios sugerirem que a cidade esteja numa situação favorável,

⁴⁷ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 17 abr. 2020.

⁴⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 18 abr. 2020.

⁴⁹ Disponível em:

<https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/RelatoriosDesenvolvimento/PressReleases/undp-br-IDHBrasilNotaExplicativa-2011.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

comparativamente com outros municípios, os dados do IBGE Cidades demonstram a incidência de 13,64%⁵⁰ de pobreza da população local, um índice bastante elevado.

Retomando a discussão sobre os avanços na escola pública como um direito conquistado pela população, outro aspecto merecedor de análise é o que se refere à redução do analfabetismo no Brasil. Um estudo do INEP mapeando as taxas de analfabetismo no período correspondente entre 1900 e 2000 mostrou que, nesse recorte temporal de cem anos, o analfabetismo decresceu de 65,3% para 13,6%. Evidente que esses resultados poderiam ser mais satisfatórios, não fossem as condições objetivas dos setores pobres da sociedade tão desfavoráveis, entretanto, considerando-se que a maior taxa de analfabetos se encontra justamente entre a população de baixa renda, não resta dúvidas de que essa melhoria nos índices beneficia diretamente esse segmento social.

Tabela 12: Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil, 1900/2000⁵¹.

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.
Nota: (1) Em milhares

Fonte: INEP/MEC - 2020.

No tocante ao ensino fundamental de nove anos, a partir da promulgação da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que orienta a implantação desta etapa de ensino, objetivou-se garantir aos/às estudantes mais oportunidades de aprendizagens, entendendo que a jornada escolar ampliada pode proporcionar qualitativamente melhores condições de aprender. Ainda que as críticas ao ensino fundamental de nove anos sejam pertinentes, seja no que diz respeito à

⁵⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/36/30246?tipo=ranking>. Acesso em: 18 abr. 2020.

⁵¹ Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485756. Acesso em: 28 mar. 2020.

antecipação da escolarização ou sobre a qualidade da educação ofertada, não há como desconsiderar, também, a pertinência das argumentações apresentadas para justificar a sua implementação:

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva (Brasil, 2007, p. 61-62).

Semelhante argumentação pode ser apresentada em relação à oferta da educação infantil. Esta primeira etapa da educação básica, ainda que com todas as limitações constatadas, nos últimos anos, teve seu número de matrículas em creches e pré-escolas consideravelmente ampliado. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP,

O número de crianças de zero a seis anos, que estão matriculadas em creches e pré-escolas, chegou a quase nove milhões (8.972.778) no ano passado. O Censo Escolar 2019, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que o crescimento foi impulsionado pelas matrículas em creches, com 167.800 registros a mais do que no ano anterior, uma variação de 4,7%. Em relação a 2015, as matrículas em creches cresceram 23,2% (INEP, 2020, documento on-line).

Essa ampliação na oferta do número de vagas permite que uma parcela maior de mães trabalhadoras possa garantir uma vaga em creches ou pré-escolas para seus/suas filhos/as enquanto se ausentam de suas casas para trabalhar. Nesse sentido, é imensurável a importância da escola pública, em especial de educação infantil, para as classes populares. Cabe ressaltar que a luta de mulheres pela educação de seus/suas filhos/as em creches e pré-escolas foi e tem sido determinante para o aumento de vagas na rede pública de ensino. Faria (2006) descreve essa conquista da seguinte forma:

Temos hoje no mundo ocidental a creche como um patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos 70. Assim, com uma história completamente diferente da história da escola, a creche é um direito à educação também diferente. Ela é constituída por três atores: pais e mães, professoras e crianças. Articula o direito à educação das crianças pequenas com o direito trabalhista dos seus pais e mães. Neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade e, lógico, étnicas (FARIA, 2006, p. 284-285).

Muitas dessas mulheres/trabalhadoras/mães⁵² não ensejam apenas um local para deixarem os/as filhos/as, querem e cobram do poder público, permanentemente, uma educação de qualidade, com profissionais devidamente capacitados/as para educar essas crianças. Os frutos dessas conquistas se devem muito ao esforço dessas mulheres, que não se intimidam diante do desafio de enfrentar o poder público para ter assegurado um direito preconizado na Constituição de 1988, qual seja, o de “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. art.7, inciso XXV, p. 25). Schifino (2016) analisa da seguinte forma, essas lutas históricas de mulheres/trabalhadoras/mães para garantir escolas aos/às filhos/as:

O direito das crianças pequenas à educação em creches e pré-escolas, no Brasil, transborda as fronteiras do campo da educação, tornando-o peculiar em relação à escola obrigatória. Ainda que constituído como direito da mulher trabalhadora – previsto tanto na legislação trabalhista de 1943 como na frágil legislação educacional relativa às escolas maternais e jardins de infância – viveu-se no Brasil um período de ausência dos espaços específicos de educação e cuidados da infância. Seu reconhecimento dá-se a partir da Constituição Federal de 1988, sob dupla perspectiva, quais sejam: como direito da mãe trabalhadora (artigo 7º, inciso XXV); e como direito da criança pequena à educação de qualidade em creches e pré-escolas (artigo 208, inciso IV). Tal configuração resultou da intensa luta travada nos anos 1970 e 1980, protagonizada pela organização de mulheres feministas, agregadas em movimentos sociais e em congressos de suas categorias profissionais, como o pioneiro Congresso das Metalúrgicas, em 1978 (SCHIFINO, 2016, p. 95).

Situação análoga é a que trata da escola em tempo integral, tema que, na atualidade, tem ganhado força no que diz respeito à ampliação do tempo de permanência na escola. Ainda que tenhamos duras críticas, pelas várias fragilidades, contradições e intencionalidades que a educação em tempo integral traz em seu bojo e, ainda, sem querer adentrar no campo das políticas públicas direcionadas às escolas de tempo integral, bem como nos problemas e desafios dessa modalidade de ensino, intentamos destacar elementos que, em certa medida, evidenciam a importância da escola em tempo integral, sobretudo para os estudantes pobres, como: possibilidade de orientação em estudos e tarefas pedagógicas no extraturno; afastamento do risco social de envolvimento com problemas de distintas naturezas; ter assegurada uma alimentação nutricionalmente adequada; ampliar o repertório cultural por meio de atividades

⁵² Optamos pelo termo “mulher/trabalhadora/mãe” para destacar as múltiplas funções exercidas pelas mulheres na sociedade capitalista. Os afazeres domésticos, o cuidado com os/as filhos/as, a extensa jornada no mercado de trabalho, além de outras dificuldades encontradas e enfrentadas evidenciam o processo de exploração sobre as mulheres.

pedagógicas planejadas; dentre outros aspectos que podem auxiliar no processo formativo das classes populares. De acordo com Arroyo (1988),

[...] em quem se pensa quando se propõe uma escola pública de tempo integral? Sem dúvida que os destinatários são crianças das camadas populares, filhos dos trabalhadores pobres, e mais especificamente as milhares e milhares de crianças que estão em situação de abandono (ARROYO, 1988, p. 04).

Em todos os casos anteriormente citados (ampliação do ensino fundamental para nove anos, oferta da educação infantil e da escola em tempo integral), cabe reconhecer que, para uma parcela expressiva de crianças e adolescentes oriundas/os de setores socioeconômicos prejudicados, essas são oportunidades de livrá-las/os do abandono nas ruas ou de minimizar as agruras sociais desta fase da vida ou, ainda, uma importante alternativa para os pais e as mães que necessitam trabalhar e não têm com quem deixar os/as filhos/as.

Um outro importante elemento de análise, também ligado à importância da educação pública para os pobres, é a influência da escolarização dos pais e das mães no processo formativo de seus filhos e filhas. Pesquisas demonstram o quanto a educação escolar de filhos/as é impactada quando pais e mães são mais escolarizados/as. Sobre esse assunto, Duque apud Fundação Getúlio Vargas – FGV (2019)⁵³ apresenta a seguinte constatação:

A persistência intergeracional diminuiu principalmente em virtude da universalização do Ensino Básico entre o final dos anos 80 e 90, o que permitiu com que filhos de pais pouco escolarizados – e por isso mais pobres – tivessem acesso à escola, o que não acontecia antes dessa política (DUQUE apud FGV, 2019, documento on-line).

Outro estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, intitulado “O Peso do Passado no Futuro do Trabalho: A transmissão intergeracional de Letramento” apresenta dados que revelam que “boa parte dos indivíduos cujas mães não tiveram escolaridade formal apresenta deficiências de letramento e também de habilidades no manuseio de tecnologias” (IPEA, 2019, p. 12), demonstrando o impacto da baixa escolaridade das mães nos níveis de analfabetismo e de remuneração do trabalho dos/as filhos/as.

Isso permite deduzir que filhos/as de mães com pouca ou nenhuma escolarização, que, em função da “universalização do Ensino Básico” (DUQUE apud FGV, 2019) e da consequente ampliação das unidades escolares e das vagas na rede pública, tiveram a oportunidade de

⁵³ Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/estudo-revela-educacao-impulsiona-mobilidade-social-brasil>. Acesso em: 04 abr. 2020.

frequentar uma escola, além de contribuírem para a diminuição dos índices de analfabetismo no país, contribuirão de forma mais efetiva com a educação dos/as seus/suas próprios/as filhos/as, melhorando o aproveitamento no processo educacional. Além disso, foi por meio dos estudos em escola pública que essas pessoas, pertencentes às classes populares, possivelmente, tiveram a possibilidade de disputar, em melhores condições, uma vaga no mercado de trabalho e, como consequência, alcançar algum grau de mobilidade social.

Evidente que essa constatação pode trazer, no seu bojo, um paradoxo: como uma escola pensada nos moldes de um sistema capitalista perverso, que trata os setores pobres da população com exploração desmedida, pode contribuir para a melhoria de vida dessa mesma população? A resposta para essa indagação não pode ser dada a partir de um olhar de fora ou à parte, mas, no interior da realidade em que tanto as escolas como essa população estão inseridas. Dito de outra forma, tendo em vista que a sobrevivência desses/as estudantes e das suas famílias depende do mercado de trabalho, a escola pública pode ser uma das alternativas para a diminuição das desigualdades sociais, mesmo num contexto de economia de mercado, como no Brasil, acentuadamente marcado pela divisão e exploração de classe. Essa foi a compreensão que orientou a análise dos dados acima referidos, permitindo concluir que, de alguma forma, a escolarização de pais e mães contribui para a minimização da miserabilidade social, oportunizando aos/às estudantes melhores condições de vida⁵⁴. Um estudo do IPEA (2006) indica que:

Quando se toma a trajetória dos rendimentos individuais ao longo da vida produtiva, encontra-se um quadro muito claro. Para cada nível de educação, há uma curva bem definida e com inclinação diferente. Os analfabetos terminam sua vida produtiva com praticamente o mesmo nível de rendimento com que começaram a trabalhar, isto é, a curva é quase paralela ao eixo do tempo. Os que têm o fundamental começam com um pouquinho mais de rendimento e vão aumentando seus salários pela vida afora, porém em ritmo lento. Os que completaram o médio, embora tenham adiado sua entrada no mercado de trabalho para continuar na escola, aceleram os acréscimos de rendimento ao longo de suas vidas. Para quem obteve o diploma superior, o perfil idade-renda é ainda mais inclinado (IPEA, 2006, p. 124).

Além do mais, é importante destacar que essas conquistas têm acontecido, mesmo sabendo-se que os agentes políticos responsáveis pela criação da escola pública no Brasil não

⁵⁴ Sobre “O nível de instrução dos pais é fator determinante na formação educacional dos filhos” verificar em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/ibge-educacao-dos-pais-e-determinante-na-formacao-e-rendimento-dos-filhos>. Acesso em: 15 out. 2020. Também disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

o fizeram com o objetivo de contemplar a grande maioria da população, composta por trabalhadores e trabalhadoras. Até o ano de 1.920, a escola se voltava para atender as necessidades educacionais das elites dominantes, para satisfazer as aspirações de uma parcela de estudantes oriundos das classes abastadas, com o objetivo de prepará-los/as para o ingresso no ensino superior, algo impensável para as classes populares naquela época. Segundo Saviani (2004, p. 03, documento on-line), “no fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”. As reformas no sistema escolar, com vistas à formação das classes populares, ocorreram posteriormente, a partir de um conjunto de necessidades sociais e econômicas que começaram a emergir entre as décadas de vinte e trinta do século XX, com o processo de industrialização e com o êxodo rural provocado pela crise na economia agrária exportadora. Ao mesmo tempo em que não havia uma política agrária que favorecesse a permanência dos/as trabalhadores/as rurais no campo, observava-se, nas cidades, a crescente demanda por trabalhadores/as com instruções mínimas, para atender as demandas do setor industrial em expansão.

O hiato existente entre o desenvolvimento econômico do capitalismo industrial e a educação para as massas populares reforçava a necessidade de “fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades de consumo que essa produção acarreta”. (ROMANELLI, 1986, p. 59). Foi somente a partir de meados de 1960 que as pressões dos movimentos sociais ganharam força, pois a classe operária necessitava e exigia formação que pudesse colocar seus/suas filhos/as em posição de disputa no mercado de trabalho. Conforme constatou Romanelli (1986), esse movimento pelo direito ao acesso à educação foi permeado por contradições e conflitos, posto que:

[...] a expansão capitalista trouxe também a luta de classes. Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter seu caráter “elitizante” (ROMANELLI, 1986, p. 61).

Nesse contexto, o que se nota é que a questão da expansão escolar é marcada por três elementos básicos, a saber: as exigências educacionais do capitalismo industrial, com seu expansionismo necessitando de mão de obra qualificada; um Estado pouco eficaz no que diz respeito a promover mudanças substanciais no tocante à oferta de vagas e à qualidade do ensino

ofertado para todos/as; e, pelo viés das classes populares, a demanda social por educação, as lutas em defesa da democratização do ensino público como garantia de um direito constitucional. Ajudam a compreender esse último aspecto, as reflexões de Sobral (2000), ao afirmar que:

Nos anos 50 e até o início da década de 60, a educação é sobretudo considerada um instrumento de mobilidade social. Neste quadro, além das funções de socialização e de formação, a educação deveria dar "status" aos indivíduos. A educação representava, para o indivíduo, a possibilidade de ascensão na hierarquia de prestígio que caracterizava a estrutura piramidal da sociedade e, para a sociedade, uma maior abertura do sistema de estratificação social (SOBRAL, 2000, p. 03).

Ou seja, além da percepção da importância da qualificação como dispositivo para o ingresso no mercado de trabalho (melhores possibilidades de emprego e melhorias salariais), para as classes populares, a escola pública era, também, uma oportunidade para a mobilidade social, ainda que isso significasse apenas sair de uma condição muito ruim para uma menos pior. Nas décadas seguintes, com a expansão do número de matrículas, pode-se observar que:

Em meados dos anos 1980, 86% da coorte de 7 a 12 anos já estava na escola. Na segunda metade da década, 97% da coorte estavam freqüentando a escola fundamental. Ao mesmo tempo, um enorme contingente de alunos que tradicionalmente estava represado dentro do ciclo fundamental vai progressivamente sendo capaz de concluir seus cursos (IPEA, 2006, p. 134).

Esse estudo mostra ainda que “a melhor notícia da educação brasileira é que as mudanças mais impressionantes aconteceram no ensino fundamental”. (Idem, p. 137). Ademais, o IPEA também aponta que:

Talvez a iniciativa de alcance mais profundo tenha sido a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), um programa federal que subsidia a educação – sobretudo entre as UFs mais pobres – e que está sendo ampliado para incorporar a pré-escola e o ensino médio, com o nome de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) (IPEA, 2006, p. 138).

Esse mesmo estudo revela que, com as permanentes mudanças/ inovações tecnológicas, “a velocidade de adaptação depende do nível de escolaridade” (IPEA, 2006, p. 124). Isso implica na compreensão de que “quanto mais complexa a tecnologia e quanto mais rapidamente ela mudar, mais chances há de se usarem os talentos cultivados pela via da educação. Isso

significa mais diferença de rendimentos entre os que têm educação e os que não têm” (idem). Por isso, torna-se tão importante nossa luta em defesa da escola pública, gratuita, laica e democrática, fruto de conquistas que se impõem diante de tantas ofensivas de ideologias privatistas, religiosas e reacionárias, no sentido de compreender a educação formal como direito à cidadania, alinhada aos direitos humanos, como meio para melhorar as condições de vida, tanto individual quanto coletiva, algo que, ainda hoje, continua presente no imaginário social das classes populares.

4.2 A importância da escola pública para os/as estudantes das classes populares

A dura realidade da educação praticada no Brasil, conforme analisado em capítulos anteriores, pode sugerir que, frente às imposições da elite dominante e, tendo em vista o histórico de descompromisso governamental com as questões sociais, nada há que se possa fazer. De fato, o agravamento, nos últimos tempos, de uma situação que já era precária, contribuiu para aumentar o ceticismo, fazendo brotar um sentimento de terra arrasada. Contudo, por mais crítica que seja a situação, não se pode deduzir tratar-se de algo naturalizado, contra o qual nada se pode fazer. Pelo contrário, esse tipo de conformismo só contribuiria para ratificar o discurso dominante do fatalismo, do acaso sobrenatural, ou das explicações fundamentalistas baseadas nas diferentes religiões. Além disso, precisamos destacar que as mudanças desejadas não se referem somente às do campo material/estrutural, elas também se inscrevem na perspectiva da conscientização das pessoas sobre as condições em que a educação historicamente se desenvolve. Conforme Oliveira (1996),

O processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação no plano das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas no plano da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade (OLIVEIRA, 1996, p. 57).

Cabe esclarecer, entretanto, que o termo conscientização (FREIRE, 1980), aqui, está sendo empregado, não no sentido de entender os/as estudantes como seres passivos que necessitam ser conscientizados, com base na deturpada compreensão de que eles/elas são folhas em branco que precisam ser preenchidos/as, criando, dessa maneira, identidades homogêneas que possam dissimular as diferenças de classes. Até porque esse tipo de equívoco conceitual, conforme alertou Chauí (2016, p. 255), implicaria nos riscos de:

[...] imaginar o aluno (e a classe social) como uma consciência latente ou virtual, adormecida no seu ser em si e que o professor (ou a vanguarda) viria atualizar ou despertar. [...] haveria o risco de imaginar o aluno (e a classe social) como uma consciência de si que, por ignorar-se a si mesma, isto é, não ser ainda para si, tenderia a manifestar-se através de palavras e de ações alienadas ou como “falsa consciência”. Assim sendo, parecerá necessário esperar que a desalienação ou a consciência “verdadeira” lhe seja trazida *de fora* por aqueles que “sabem”. Há o risco ideológico de diferenciar o aluno (e a classe social) do professor (e da vanguarda) em termos de imaturidade/maturidade, ignorância/ saber, alienação/verdade, em suma, diferenciar hierarquizando e fazendo com que um dos polos seja uma espécie de receptáculo vazio e dócil no qual venha depositar-se um conteúdo exterior trazido pelo outro polo. Com isso, sob o nome de conscientização, reedita-se sob nova roupagem o conservadorismo e o autoritarismo da educação que se pretendia combater (CHAUI, 2016, p. 255, grifos da autora).

Nesse sentido, ao defender a necessidade de se repensar a educação, com vistas à conscientização, a autora indaga:

Não seria mais rico, em termos educacionais, se o professor, na relação com os alunos, levasse em conta um fenômeno que encontramos entre aqueles genericamente definidos como oprimidos e dominados (fenômeno, aliás, que encontramos em nós mesmos enquanto professores), qual seja, o da contradição interna entre uma consciência que sabe e uma consciência que nega seu saber? (CHAUI, 2016, p. 255).

É a própria Marilena Chauí quem oferece a explicação:

Porque a contradição sendo interna (tanto no aluno quanto no professor), pode pôr-se em movimento por si mesma sem que precise aguardar a ação um “bom” motor-imóvel para movê-la, tirando-a da suposta passividade para levá-la a uma não menos suposta atividade. Uma pedagogia desse tipo não seria iluminista, intervencionista, dirigista, mas tentaria captar aqueles momentos objetivos e subjetivos nos quais a contradição possa vir a explicitar-se. Não se trata de um espontaneísmo aguardando que cada um faça quando puder e como puder a autodescoberta de suas contradições; trata-se apenas de uma pedagogia capaz de criar condições (o que pode ser obra tanto dos alunos quanto do professor quanto de todos) para que a descoberta possa acontecer (CHAUI, 2016, p. 255-256).

Como fica claro nas argumentações da autora, trata-se de uma pedagogia que favorece a explicitação das contradições presentes na sociedade e, por decorrência, no interior das escolas, e que possibilita a interação entre objetividade e subjetividade, criando condições para que a educação se dê de modo horizontalizado, em via de mão dupla, na qual, estudantes e docentes refletem “sobre si e sobre o mundo” (FREIRE, 2005, p. 82), num permanente movimento em que “[...] o trabalho pedagógico se efetua para fazer com que a figura do

estudante desapareça” (CHAUÍ, 2016, p. 256), da forma como tradicionalmente é concebida, para surgir, em seu lugar, a figura da pessoa ativa e participativa.

As reflexões de Serres (1997), em sua perspectiva filosófica, também contribuem para essa compreensão de que a educação emancipatória e crítica, nos processos educacionais, deve levar em consideração que os/as estudantes constroem ativamente suas aprendizagens no percurso formativo, por meio de descobertas orientadas pelos/as docentes. Trabalhando essa questão de forma metafórica, Serres entende que:

Nenhuma aprendizagem evita a viagem. Sob a orientação de um guia, a educação empurra para o exterior. Parte: sai. Sai do ventre de tua mãe, do berço, da sombra oferecida pela casa paterna e as paisagens juvenis. Ao vento e à chuva: lá fora faltam todos os abrigos. As tuas ideias iniciais não repetem senão palavras antigas. Jovem: velho tagarela. A viagem dos filhos, eis o sentido despido da palavra pedagogia. Aprender provoca a errância (SERRES, 1997, p. 23).

E continua:

O guia temporário, o professor, conhecem o lugar para onde conduzem o iniciado, que agora desconhece e a seu tempo o descobrirá. Esse espaço existe, terra, cidade, língua, gesto ou teorema. A viagem avança por aí. Mas a corrida acompanha certas curvas de nível, segundo uma altura ou um perfil que dependem ao mesmo tempo das pernas do corredor e do terreno que percorre, pedreira deserto ou mar, pântano ou parede. Não se apressa para o objetivo, para o fim, no sentido de sua finalidade. Não, o jogo da pedagogia nunca se efetua a dois, viajante e destino, mas a três. O terceiro lugar intervém aí tanto como o limiar da passagem. Ora, nem o aluno nem o iniciador sabem muitas vezes qual o lugar ou o uso dessa porta (SERRES, 1997, p. 24).

Como se nota, ao descrever a relação entre estudante e ciência, de modo análogo a uma viagem, este filósofo entende que o/a primeiro/a apresenta previamente “bagagens” de experiências, que antecedem o itinerário, mas que, ao final do trajeto, dão lugar a um outro ser, que já não é mais o mesmo que havia “embarcado” no início da viagem, numa condição de aprendizagem em que sempre emerge um “terceiro instruído”.

No contexto aqui analisado, a educação pública de qualidade para as classes populares reconhece a dialeticidade inerente aos processos formativos, isto é, o processo das aprendizagens como algo não tácito, posto que existe heterogeneidade nas aprendizagens dos/as estudantes, que, na condição de sujeitos sociais que são, trazem as suas bagagens de experiências, de culturas, de saberes socialmente construídos (FREIRE, 1996). Por esse ângulo, a educação escolar não se opõe aos saberes populares dos/as estudantes, nem tampouco se fecha em si, mas, promove intercâmbios entre a produção científica nas suas distintas áreas do

conhecimento (História, Literatura, Filosofia, Tecnologia, Arte, Matemática, Música, dentre outras) e as culturas produzidas pela humanidade, no que se refere aos “mitos, as artes, as religiões, os contos e os contratos” (SERRES, 1997, p. 77). Essa é uma opção que requer uma pedagogia ética, que não se prenda aos absolutismos enciclopédicos, que não subestime capacidades, que escute os/as estudantes sobre o que pensam e entendem na escola, que respeite os saberes em suas singularidades. Sobre esse último aspecto, Freire (1996) levanta alguns questionamentos instigantes, relativos aos processos formativos dos/as estudantes:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 33-34).

Os questionamentos de Freire (1996) auxiliam na reflexão sobre o trabalho pedagógico da escola, como algo para além de um ajuntamento de conteúdos pedagógicos dissociados das experiências, conteúdos esses que, provavelmente, não ajudarão, caso não façam sentido ou não estejam correlacionados à vida dos/as estudantes. Não se trata de prescrever receituários ou, simplesmente, reproduzir métodos ditos exitosos, aplicados em escolas em situações singulares, mas que destoam da realidade observada nesta pesquisa. Trata-se, isto sim, de uma educação formal que se inscreve na perspectiva do fazer com e não para, numa narrativa contra-hegemônica, no compromisso e no desejo de romper com a permanente imposição da cultura dominante, por meio de um projeto educacional que não sucumba ao autoritarismo desmedido de governantes conservadores, ou até mesmo reacionários. Segundo Esteban (2009),

Urge dar visibilidade aos aspectos sutis, ocultos nos discursos e nas práticas, configurados para transformar as relações de poder em relações de saber, legitimando a negação, a destruição, a submissão, a produção do outro como reprodução do mesmo, ainda que com aparência diversa. O insucesso evidente e persistente nos desafia a retomar os breves momentos em que o sucesso se anuncia para radicalizarmos o processo de produção de uma escola de todos; demanda a indagação sobre o que é educação, quais são suas bases e finalidades, o que transmite e como transmite; exige profunda reflexão sobre o que está historicamente negado e silenciado e que precisa ser recuperado e incorporado à dinâmica pedagógica; provoca indagações sobre a relação centro/ margem no cotidiano escolar e seus vínculos com os modos de distribuição e exercício (anti)democrático do poder (ESTEBAN, 2009, p. 128).

Nesse sentido, pensar em resistências implica no entendimento de que “catar coisas inúteis” e “ensinar aquilo que se ignora” (RANCIERÉ, 2015, p. 141) refere-se ao processo de valorização daquilo que tem sido violentamente negado às pessoas excluídas/oprimidas e menosprezado pelas classes dominantes: ou seja, o direito à integridade humana. É, portanto, compreender que os coletivos sociais, ainda que em condições adversas, têm potencial, capacidade e competência para pensar, planejar, articular e executar ações direcionadas a uma educação emancipatória, solidária e cooperativa. Trata-se de uma educação que, ao invés de aprisionar por meio de forças alienantes, fortalece o processo de formação crítica, de leitura de mundo reflexiva, dialética e, portanto, dialógica; compreendida para além da racionalidade imposta e da fragmentação dos saberes, como se cada saber não fizesse parte de um todo. Rancière (2015) diz que:

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores (RANCIERÉ, 2015, p. 142).

O percurso profissional desta pesquisadora em escola de periferia tem possibilitado acompanhar, ao longo dos anos, os diferentes históricos de muitos/as estudantes que adentram o espaço escolar. As conversas diárias com famílias de estudantes revelam, por vezes, que o comportamento indesejado pelo/a docente em sala de aula está vinculado a um conjunto de fatores que podem afetar/influenciar profundamente o desempenho escolar. Como sobrevalorizar aspectos pedagógicos formais frente à indisciplina de estudantes que sofrem, desde a tenra idade, com as agruras da vida? Qual seria a metodologia mais apropriada para ensinar crianças que chegam à escola com marcas físicas de violência? Como alfabetizar estudantes que sentem dor de cabeça, provocada pelo fato de não terem feito uma única refeição? Estamos falando de exemplos, não apenas de experiência pessoal, mas também narrados por outros profissionais que atuam em escolas de periferia. Em cada sala de aula, há uma série de histórias sedimentadas em cenários desumanos.

As respostas para essas perguntas implicam em reconhecer que a tarefa de ensinar é árdua, tensa e permeada de conflitos e, a partir desse reconhecimento, entender o significado e a significância da escola para as classes populares. Nesse sentido, cabe questionar de forma permanente: a função da escola para o tecido social, especialmente no que diz respeito à produção do conhecimento; o processo de aquisição de autonomia do pensamento dos/as estudantes; o posicionamento dos/as estudantes frente aos desafios que são impostos na

sociedade capitalista; e a valorização das singularidades dos sujeitos, ao invés de invisibilizá-las. A essa concepção de educação é que se refere Dayrell (1996), em seu diálogo com César Coll, ao afirmar que:

[...] o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno (DAYRELL, 1996, p. 22).

A “educação como prática libertadora” (FREIRE, 2005), visa a proporcionar procedimentos que minimizem as explorações sustentadas por discursos hegemônicos e por práticas contraproducentes. Diferentemente destas práticas, que geralmente se limitam a “despejar” conteúdos em salas de aula, o que se objetiva é questionar o porquê dos fatos e das práticas de exploração serem como são. Nesse sentido, Esteban (2009) pontua os desafios da escola na perspectiva libertadora:

A luta das classes populares por escola, que não seja mera concessão, ao longo da história e a cada dia, nos desafia a compreender: que movimentos fazem para dialogar com a escola, para se adaptar a sua dinâmica e, até mesmo, para negar as práticas escolares; como estes movimentos se tornam invisíveis, imperceptíveis, incompreensíveis, inaceitáveis; como são traduzidos em caos e impossibilidade; como o desejo de êxito produz amargas experiências de fracasso. Manter o compromisso com uma escola não só para todos, mas de todos, nos desafia a abandonar os caminhos bem conhecidos e enveredar por trilhas não percorridas, enfrentando o dilema: abrir a possibilidade de erros previsíveis nos claros objetivos de ensino que antecipam como deve ser o correto ou gerar na escola a possibilidade do novo, lugar de erros não experimentados e de acertos igualmente desconhecidos (ESTEBAN, 2009, p. 129).

Como bem afirma Esteban, caminhar “por trilhas não percorridas”, supõe a construção de um outro modelo de educação e de escola que faça sentido e que enverede pelos caminhos da transformação, saindo dessa condição antidialógica (FREIRE, 2005) para uma em que o diálogo seja permanentemente a ferramenta mais importante no processo formativo de estudantes, que auxilie no desvelamento da realidade opressora, que se fundamente antagonicamente à educação bancária (idem), que propicie ao/à estudante estabelecer relações com o mundo, compreendendo-o em suas contradições e ambiguidades para, assim, posicionar-se diante da vida. Freire (2005), enfatiza que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. [...] A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2005, p.80-81, grifos do autor).

Nessa lógica, a relação pedagógica se torna promotora da tomada de consciência, sendo ela “portadora de esperança” (FREIRE, 1980, p. 81), problematizadora e constituída a partir da historicidade dos/as estudantes. Ainda segundo Freire (idem) “a educação crítica considera os homens [a humanidade]⁵⁵ como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela”. As contribuições de Freire instigam a pensar a educação para as classes populares numa outra vertente educacional. A pedagogia humanizante tem como eixo fundante a interlocução entre os sujeitos partícipes, a criação, a ética, o reconhecimento do inacabamento do homem enquanto ser histórico, a não isenção política, o abandono de métodos pautados no reprodutivismo volumoso e massificante, castradores do pensamento e dos potenciais humanos.

4.3 A escola como espaço de acesso ao conhecimento universal, intercâmbio cultural e formação de sociabilidades

Além desses elementos anteriormente discutidos, cabe acrescentar outras dimensões que corroboram a importância da escola pública, sobretudo para os setores pobres da sociedade. Nela, os/as estudantes não apenas têm acesso aos conhecimentos formais pré-determinados pelos currículos obrigatórios, mas, também, compartilham experiências e saberes entre eles/as

⁵⁵ Paulo Freire reconhece que, no passado, em função da formação que teve, não escapou dos poderes envolventes da cultura sexista existente no Brasil. No entanto, ele próprio afirmou que, desde a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, procurou remover de sua linguagem todas as características que são degradantes para as mulheres. Nas palavras do próprio autor, “[...] é que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando, com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres. [...] Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: ‘Quando falo homem, a mulher está incluída’. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’? [...] A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. [...] A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. [...] Não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória.” (FREIRE, 2000, p. 66-68).

e com os/as demais agentes que compõem o ambiente escolar, “elaboram valores, representações e identidades” (DAYRELL, 2001, p. 229). Também estabelecem variadas formas de relações sociais durante todo o período em que permanecem na escola, seja por meio de projetos ou atividades extraclasse, estudos ou encontros realizados em diversos espaços, tais como biblioteca, em aulas ou atividades de Educação Física e recreativas, brincadeiras durante os intervalos e/ou recreios, interação e interlocução nos momentos dedicados à alimentação; sociabilidades essas que auxiliam na formação dos sujeitos sociais⁵⁶. Conforme muito bem observou Dayrell (1996), esse olhar ampliado para a escola:

significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996, p. 01).

A cultura, sob essa perspectiva, não se reduz apenas a incorporação de um ajuntamento de costumes e ritos, mas se inscreve, também, nas formas como são produzidas as relações sociais estabelecidas nos contextos históricos. Para compreendê-la na sua extensão, é preciso reconhecer que as classes populares, embora sejam receptoras da cultura dominante, também resistem a essa imposição, mantendo os seus próprios valores. Vista por esse ângulo, a cultura não se restringe às manifestações artísticas ou ao que se convencionou chamar de cultura erudita, ou seja, aquilo que separa os cultos dos incultos, os intelectuais dos iletrados. Trata-se de visão de mundo, de um conjunto de valores que são desenvolvidos a partir das condições materiais e históricas em que cada grupo ou classe social se insere, ou seja, “cultura é toda criação humana”⁵⁷ (FREIRE, 1963, p. 17). Servem de referência para a análise aqui proposta, as reflexões da pesquisadora Candau (2002), que parte do princípio da interculturalidade para explicar as culturas como:

[...] processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento. O interculturalismo, ainda pouco trabalhado pela literatura brasileira, supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos

⁵⁶ Para entendermos sujeito social, tomamos emprestada a definição de Dayrell (2001, p. 228) que, sobre isso, afirma: “O homem se constitui como ser biológico, social e cultural, dimensões totalmente interligadas, que se desenvolvem a partir das relações que estabelece com o Outro, no meio social concreto em que se insere”.

⁵⁷ Ver em Freire: Conscientização e Alfabetização – uma Nova Visão do Processo. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

culturais. Neste sentido, situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. [...] Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional (CANDAU, 2002, p. 135-136).

Transposta essa discussão para o ambiente educacional, a escola deve ser compreendida como expressão das diversas culturas que estão presentes na sociedade, que, em sintonia com os contextos de diferentes grupos sociais, possibilita articular o conhecimento, em suas diferentes linguagens, com as experiências dos/as estudantes. Nessa perspectiva, ao se estudar a cultura das classes populares, não há como se falar em homogeneidade, até porque, como alertou Thompson (1998), “[...] uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos [...]” (THOMPSON, 1998, p. 17). Por isso mesmo, as sociabilidades construídas no âmbito das classes populares são, ao mesmo tempo, difusas, polifônicas, polissêmicas, não retílineas e permeadas de contradições. Ou, como afirmou Marilena Chauí (1986), da mesma forma como essa cultura pode conduzir ao conformismo, também pode promover a resistência. Nas palavras da autora,

A cultura popular, do ponto de vista da consciência, se manifesta na forma da *consciência trágica*. Consciência que opera com paradoxos, porque o real é tecido de paradoxos, e que opera paradoxalmente, porque tecida de saber e não-saber simultâneos, marca profunda da dominação. A consciência trágica, em seu sentido originário, tal como revelada na tragédia grega, não é aquela que se debate com um destino inelutável, mas, ao contrário, aquela que descobre a diferença entre *o que é e o que poderia ser* e que por isso mesmo *transgride* a ordem estabelecida, mas não chega a constituir uma outra existência social, aprisionada nas malhas do instituído. Diz sim e diz não ao mesmo tempo, adere e resiste ao que pesa com a força da lei, do uso e do costume e que parece, por seu peso, ter a força de um destino. [...] Mas justamente porque essa consciência diz *não*, a prática da Cultura Popular pode tomar a forma de resistência e introduzir a “desordem” na ordem, abrir brechas, caminhar pelos poros e pelos interstícios da sociedade brasileira [...] (CHAUÍ, 1986, p. 177-178, grifos da autora).

Apesar de não ser independente das influências externas, as culturas populares também produzem a contrarregulação, ainda que esta não tenha a capacidade de romper plenamente com a ideologia hegemônica.

Isso significa dizer que, apesar da incorporação da cultura dominante, com suas amarras e imperativos, as classes populares também criam ou preservam seus próprios códigos culturais, manifestam e compartilham valores, saberes e experiências produzidas no interior dos

contextos em que estão inseridas. Nesse sentido, as resistências produzidas nas fendas do sistema vigente podem, em certa medida, tanto neutralizar imposições verticalizadas quanto frutificar ações e manifestações próprias do contexto/cotidiano em que as pessoas oprimidas vivem. Sobre esse movimento dialético produzido a partir das experiências, Moraes e Müller (2007) afirmam que:

a experiência (...) constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, é espaço de prática, intervenção, obstaculização, recusa, é processo de formação de identidades de classe e, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração, de etnias. Processos dialeticamente articulados que ela, a experiência, expressa de forma privilegiada (MORAES E MÜLLER, 2007, p. 24).

Prova dessas experiências são as sociabilidades construídas de distintas maneiras em diferentes espaços, nas quais as pessoas estabelecem relações profundas com a realidade vivida, seja por meio da participação em movimentos populares e sindicais; encontros familiares; conversas descontraídas nos bares ou botequins; apreciação de jogos de futebol; reuniões para as comidas coletivas, como a tradicional “pamonhada”; festividades religiosas; brincadeiras infantis nos bairros; e vários outros eventos coletivos que fortalecem os laços de afetividades, possibilitando o intercâmbio entre as pessoas e a socialização de experiências. Seguindo essa linha de reflexão, Almeida (2008) argumenta que:

[...] as festas e os divertimentos populares facilitam e intensificam o reforço dos laços de parentesco e de amizade, quando realizados num âmbito mais restrito, mas também congregam setores amplos de trabalhadores, ao serem concebidos como celebrações coletivas. Neste caso, o que mais conta não é o conhecimento pessoal em si, mas a referência de uma cultura comum a partir da qual se compartilham valores e estilos de vida. [...] também ensejam as oportunidades para a construção de ricos espaços de sociabilidades, nos quais se forja e se reelabora a identidade coletiva, contribuindo, dessa forma, para a constituição de uma rede de significados que expressam formas de pensar a existência [...] (ALMEIDA, 2008, p. 196).

Trazendo esse debate para o interior das escolas, foco deste trabalho, a compreensão que temos é a de que, nesse espaço formativo, as experiências ou os conhecimentos populares, que não estão contidos nos planejamentos educacionais, podem se articular e se conectar entre os/as estudantes. Em tese, ainda que as observações empíricas tenham apontado para a ênfase no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, desconectados, em importante medida, dos saberes dos/as estudantes, como foi o caso do trabalho pedagógico das docentes Helena, Antônia e Rosalina, não podemos negar que, dentro das escolas, são múltiplas as possibilidades de aprendizagens significativas e de “construção de espaços de sociabilidades” (ALMEIDA,

2008). Compreende-se que “uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente” (GADOTTI, 2005, p. 04).

A escola, vista dessa forma, possui uma atmosfera propícia à legitimação de identidades (DAYRELL, 2001), de estreitamento de laços afetivos, de experimentação de relações, que têm potencial para produzir e reproduzir modos de ser e de perceber a vida; é um espaço para estimular a autoestima de grupos excluídos socialmente, lugar onde se observa o entrecruzamento das distintas experiências humanas, sendo elas, nessas circunstâncias, tendenciosamente endoclassistas. Ou seja, a escola como prática cultural se revela como um fenômeno marcado pelo estabelecimento de relações entre pessoas de posições sociais iguais. Sobre a escola como produtora de cultura, Moreira e Candau (2003) afirmam que:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160).

Evidente que, também nessa dimensão, esses espaços escolares, da forma como são constituídos, estão marcados por tensões, ambiguidades e conflitos. Ou seja, a tentativa de imposição cultural dos setores dominantes, procurando determinar os estilos de vida e comportamentos das classes populares, ainda que seja assimilada e introjetada em alguma medida, por outro lado, também rivaliza com as posturas adotadas por estas últimas, que procuram construir, no âmago das suas relações sociais, modos próprios de produzir cultura e, por decorrência, de conceber a vida, mesmo diante dos desafios sociais e econômicos que enfrentam cotidianamente. Nesse contexto, a escola enquanto produtora e receptora de culturas, a exemplo do que acontece em outros espaços da sociedade onde ocorrem esses encontros culturais, altera as relações sociais estabelecidas entre os/as estudantes, a comunidade e a escola, e também é alterada por essas mesmas relações; influenciando e, ao mesmo tempo, sendo influenciada por esse “caldo de cultura”⁵⁸, que traduz a pluralidade produzida na interação intra e extraescolar.

Tendo como referencial todo esse potencial da escola pública, por que a insistência dos setores dominantes no Brasil em esvaziá-la dessa rica pluralidade, mantendo métodos

⁵⁸Expressão utilizada por Almeida para se referir aos/as moradores/as dos bairros periféricos do ABC Paulista, provenientes de várias regiões do país, com valores culturais diversificados, que ali se encontram, trocam e compartilham suas experiências num processo de amalgamação que possibilita a formação de um “caldo de cultura” comum a todos/as (ALMEIDA, 2008, p.196).

reprodutivistas de ensino, que pouco contribuem para uma formação humanística ampliada e crítica? Respondendo com Chauí (2016), uma das possíveis explicações repousa no fato de que procedimentos de ensino mais críticos podem levar à conscientização das explorações, ao reconhecimento das divisões sociais. De acordo com a autora,

A educação não pode falar porque, se o fizer, obrigará ao reconhecimento de sua existência singular ou específica articulada a outras singularidades que diferenciam as relações sociais, de sorte que, de diferença em diferença, acabaria levando ao reconhecimento das divisões sociais (CHAUI, 2016, p. 250).

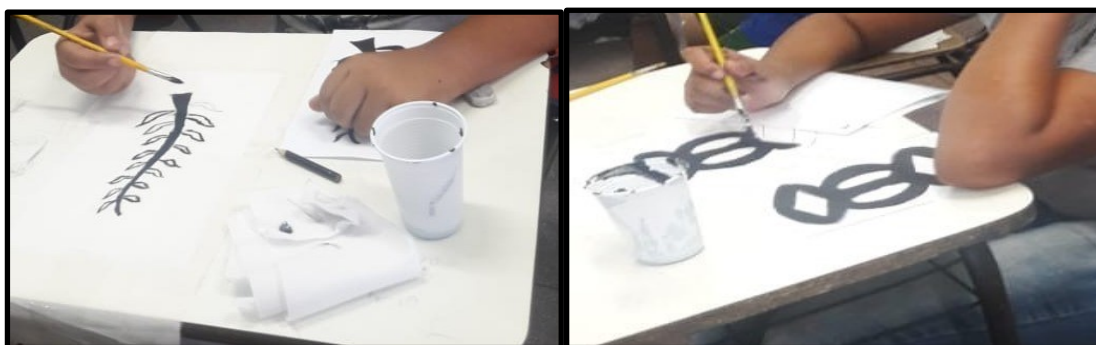
Outro aspecto relevante, que merece ser destacado, diz respeito ao fato de constar, nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas, descrições de vários eventos que mobilizam as escolas no decorrer do ano letivo, que as caracterizam como um local de diversas formas de organização cultural e de sociabilidades. A implementação de muitos desses eventos, pudemos acompanhar ao longo do ano letivo. Entre eles, as Festas Juninas, Recitais de Poesias, Projetos de Arte, Festa da Primavera, Dia da Família na Escola, Datas Comemorativas, Leituras nas Bibliotecas, Jogos Municipais, dentre outros. São atividades que criam outros mecanismos para importantes aprendizagens, demonstrando que a educação escolar não se restringe aos conteúdos formais.

A Festa Junina, por exemplo, movimenta expressivamente a escola, tanto durante a realização do evento quanto nos meses que o antecedem. Envolve ensaios, doações de prendas, articulação e integração da escola com as famílias, estudo das comidas típicas de Festa Junina, ou seja, proporciona momentos que, por vezes, tornam-se únicos para os/as estudantes, e que também se inserem no campo das aprendizagens multidimensionais da vida, nas práticas sociais.

O que dizer das exposições artísticas dos/as estudantes, geralmente promovidas pelas docentes do ensino de Arte no interior das escolas? São aulas desenvolvidas com materiais recicláveis, pintura com elementos naturais como o açafrão (condimento muito utilizado em pratos mineiros, como a galinhada), o urucum e o pó de café; trabalhos com arames, com materiais colhidos diretamente da natureza (folhas, sementes, galhos e outros), com argila, sabão em barra para esculpir imagens referentes às culturas indígenas e africanas. Tudo isso foi constatado em nosso tempo de pesquisa na escola Utopia. Durante os intervalos, na sala dos/as docentes, era possível acompanhar as discussões sobre esses projetos, entre docentes e supervisoras. Na sala de aula, também, alguns e algumas estudantes verbalizaram o contentamento com os resultados dos trabalhos da disciplina de Arte. Essas aprendizagens não

se configuram nos resultados das avaliações externas, por exemplo. Entretanto, sabemos que contribuem expressivamente para a formação dos/as estudantes, pois a Arte ensina a pensar, a criar, a refletir sobre si e sobre o mundo, algo que, para a classe dominante, é perturbador, por isso o menosprezo ou descaso em relação a esse ensino.

Imagens 16 e 17: Trabalhos de pintura nas aulas de Arte da escola Utopia.



Fonte: A pesquisadora.

Um outro importante elemento de formatividade, no horizonte das sociabilidades, pode ser observado em muitas aulas de Educação Física. Para além dos conteúdos programáticos, os/as estudantes têm a possibilidade de aprender a conviver e a exercer a cidadania. Nesta pesquisa, foi possível nos depararmos com situações de estudantes que não sabiam ler enunciados de exercícios de Língua Portuguesa, mas que se destacaram no futebol como ótimos artilheiros, defensores e goleiros. Em várias ocasiões, durante o período de observação empírica, alguns e algumas estudantes verbalizaram conosco os resultados de jogos interclasses promovidos pelos/as docentes de Educação Física da escola Utopia, bem como o entendimento sobre a necessidade de a equipe jogar unida, com meninos e meninas interessados/as em participar. Tendo em vista a cultura patriarcal reinante em nossa sociedade, cabe destaque aos significados simbólicos contidos nos jogos de futebol, que promovem a integração entre meninas e meninos, algo raro de se encontrar em outros espaços de convívio social. De acordo com Altmann; Ayoub; Amaral (2011),

A Educação Física, sobretudo a partir da década de 1940, viveu um processo de esportivização que atingiu suas aulas na escola, nas quais alguns esportes (futebol, basquetebol, voleibol e handebol) tornaram-se praticamente seus únicos conteúdos. A partir da década de 1980, esse processo começa a ser problematizado no Brasil e algumas propostas teórico-metodológicas da área passam a defender, entre outras questões, a diversificação de conhecimentos nas aulas, as formas de abordá-los e uma ressignificação do esporte. Diferentes propostas foram elaboradas nas quais o ensino do esporte, no ambiente escolar, privilegiaria a dimensão histórico-social dessa prática, bem

como saberes sobre técnicas, táticas, sistemas de jogo e regras, para que alunas/os possam compreendê-los tanto como espectadoras/es quanto como praticantes, não estando à mercê do esporte espetáculo de alto rendimento. Um exemplo de como trabalhar nessa perspectiva consiste em ensinar os esportes coletivos mostrando o que esses têm em comum. Além disso, é necessário que o esporte assuma outros códigos, ligados ao lazer, como saúde, prazer, sociabilidade etc. [...] a Educação Física teria a responsabilidade de colocar os/as alunos/as diante de um conjunto de conhecimentos, que tem sido chamado de cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento, que são um patrimônio da humanidade sistematizado sob a forma de jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças, capoeira, entre outros. Na década de 1990, vivemos mudanças significativas no Brasil no que se refere à organização das turmas nas aulas de Educação Física. A separação de meninos e meninas passou a ser cada vez menos frequente, tornando-se praticamente inexistente nas redes públicas de ensino, nas quais um/a mesmo/a professor/a é responsável por ministrar aulas de Educação Física para toda a turma. (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 494).

Os recreios, embora reconhecidamente, para alguns e algumas, representem oportunidades para matar a fome (na pesquisa empírica observamos situações de estudantes que entravam três vezes na fila para se alimentar), são, também, momentos de encontro com o/a outro/a para dar vazão ao lúdico, às brincadeiras e conversas descontraídas, reforçando a importância da escola no aprendizado sobre as relações sociais, e ressaltando a necessidade de os processos educacionais compreenderem esses momentos como práticas pedagógicas. Nenhum/a estudante, das quatro escolas observadas, demonstrou insatisfação referente aos recreios. Aliás, o que observamos foram algumas ameaças de docentes, afirmando que tirariam o recreio do/a estudante, caso não cumprissem com as tarefas no tempo recomendado, pois sabiam que a retirada do recreio seria punição para as crianças.

Também cumpre destacar a preocupação das merendeiras com a segurança alimentar dos/as estudantes, especialmente daqueles/as que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Durante as observações desta pesquisa, em conversa informal, algumas merendeiras nos disseram conhecer os/as estudantes mais necessitados/as da refeição escolar e que, por isso, lhes dispensavam uma atenção especial diariamente. De acordo com Freire (1996), a clareza da formatividade ocorrida nos variados espaços nos permite entender:

a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 1996, p. 49).

Isso também se aplica às festividades abertas à comunidade externa à escola, especialmente às famílias dos/as estudantes. As apresentações culturais refletem as coreografias

ensaiadas, o intenso movimento de preparação que antecede o dia festivo, ou seja, revela uma rica experiência educativa ocorrida dentro da escola. Simbolizam a capacidade de organizar, criar, interagir e promover outras formas de se aprender importantes conceitos para a vida em sociedade, como o de solidariedade, cooperação, coletividade, além da socialização de valores culturais. Alcança, também, a dimensão pessoal, ao reforçar a autoestima dos/as estudantes, que se sentem capazes de auxiliar na materialização do evento.

Na verdade, a escola é um lugar onde diferentes realidades se encontram e interagem, favorecendo a criação e reprodução de identidades culturais, sociais, individuais e coletivas. A escola, nessa perspectiva, ocupa uma dimensão sociocultural de encontro entre pessoas de todos os gêneros, raças e religiões, com quantidade e qualidade de experiências distintas. Nessa perspectiva, Dayrell (1996) afirma que:

Uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da "experiência vivida". Como lembra Thompson (1981), é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos (DAYRELL, 1996, p. 5-6).

Nessa ótica, a escola pública apresenta um potencial imprescindível à formação plena dos/as estudantes. Infelizmente, os modelos oficiais de ensino e de avaliação escolar se fundamentam em princípios mensurativos, que quantificam aquilo que os/as estudantes “aprenderam” no ensino de determinadas disciplinas. Entretanto, a escola ensina muito mais do que isso. Não obstante o fato de os ritos, o confinamento em sala de aula e a exigência permanente de silêncio para “aprender” estarem sedimentados numa cultura cristalizada, com práticas uniformes, cujos processos avaliativos se centram em notas para passar de ano, mesmo assim, como lembra Candau (2002), esses procedimentos podem ser influenciados pela cultura extraclasse, aquela que se desenvolve em outros espaços da escola, num movimento de “interpenetração dessas duas dimensões – a cultura da escola está presente na cultura escolar e vice-versa” (CANDAU, 2002, p. 141). Segundo essa autora,

Se se pode falar da cultura da escola como falamos da cultura da empresa, dos shoppings centers etc., como um mundo social que tem ritmos, ritos, símbolos, linguagens e características próprias (Forquin, 1993, p. 167), certamente ela penetra todos os espaços e tempos escolares. No entanto, partimos da hipótese de que se expressa de modo privilegiado nos espaços menos “controlados” e “rotinizados” que a sala de aula. É neste sentido que privilegiamos a referência às atividades extra-classe para tentar penetrar na cultura da escola (CANDAU, 2002, p. 141).

Durante as observações nas escolas aqui estudadas, pudemos constatar exatamente essas afirmativas de Candau, pois foi possível perceber o envolvimento e o interesse dos/as estudantes do 3º ano em atividades extraclasse, com mais vivacidade, dada a oportunidade de livre expressão, quando puderam demonstrar e socializar diferentes formas de pensar e experiências da realidade vivida. Nesses momentos, observamos as conversas sobre: campeonatos de futebol, novas e antigas brincadeiras, dificuldades em casa, novelas em exibição, cortes de cabelos que estão na moda, danças preferidas, dentre outros assuntos. Portanto, apesar da cultura de rotinização da sala de aula, marcada pela “acentuada rigidez e pouca permeabilidade a aspectos relacionados à cultura social de referência” (CANDAU, 2002, p. 140), não se pode negar que a cultura escolar favorece substancialmente a formação dos/as estudantes em outras dimensões da vida. Segundo Arroyo (2009),

Seria ingênuo não reconhecer que a escola é ruim para os(as) alunos(as) que reprova, retém, quebra auto-imagens, ignora as trajetórias humanas, a diversidade. De outro lado, seria injusto não reconhecer que alguns professores(as) mantêm gestos e olhares positivos para seus alunos(as). A mesma escola é tudo isso. O mesmo corpo profissional é tudo isso. É uma instituição carregada de tensões, contraditória, não está isenta aos padrões, conceitos e preconceitos sociais (ARROYO, 2009, p. 98).

Mesmo diante da constatação de que a escola pública é reprodutora social das desigualdades, lugar onde os pressupostos do neoliberalismo encontram terreno fecundo para a perpetuação das explorações e da manutenção da dominação, como ficou demonstrado acima, é preciso reconhecer que o trabalho pedagógico não se restringe apenas ao ensino de algumas disciplinas em detrimento de outras atividades. A escola é espaço de multiculturalidades, de sociabilidades, de contradições, de conflitos, de práticas participativas e de resistências, que revelam a heterogeneidade do fazer humano, “em que as interrelações com a(s) cultura(s) social(ais) de referência e, particularmente, as culturas juvenis estão especialmente presentes” (CANDAU, 2002, p. 142).

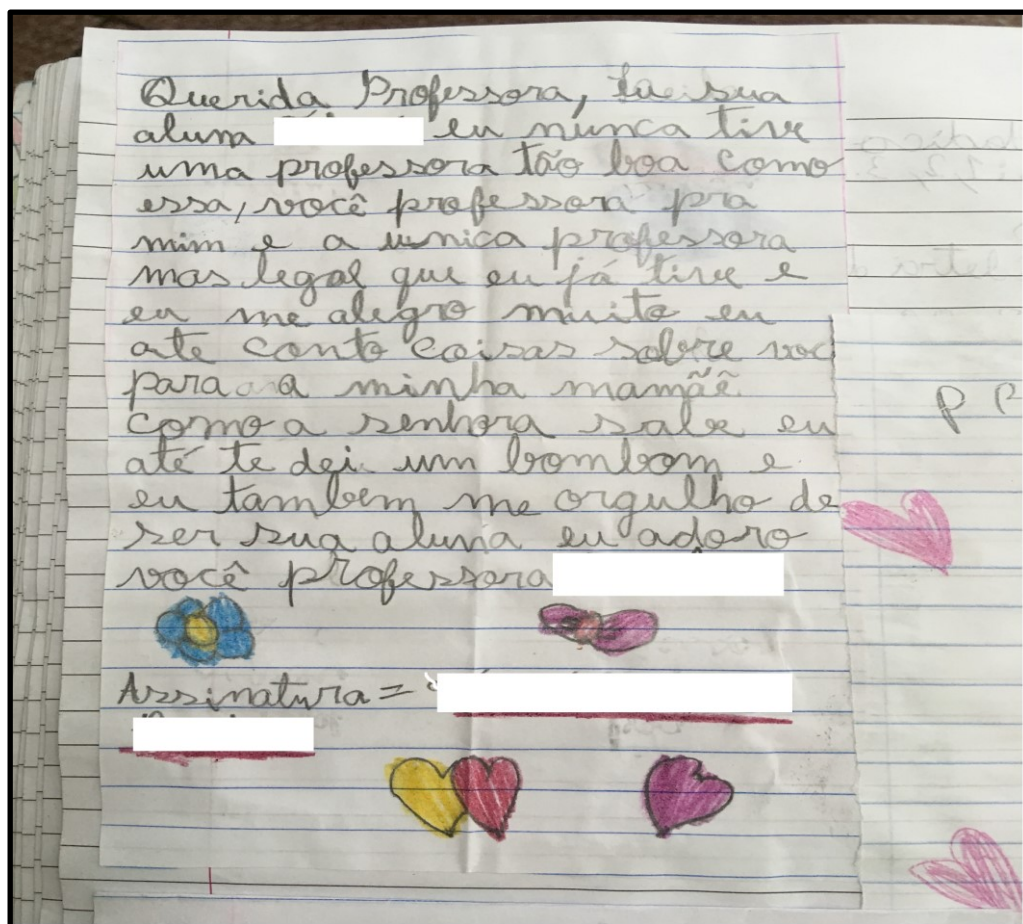
No caso específico desta pesquisa, algo que exemplifica a importância do ambiente escolar como espaço de formação de sociabilidades e intercâmbio cultural são os procedimentos adotados pela docente Helena, ao longo do semestre letivo observado. Em todas as tardes em que estivemos em sua sala de aula, observamos um acolhimento que propiciava aos/às estudantes contar sobre suas experiências do final de semana (passeios na roça, idas ao cinema, visitas e almoços familiares, dentre outros) ou sobre outras situações. Isso ocorria porque o sinal da escola, diariamente, era tocado às 13:00h. Como muitos/as estudantes chegavam atrasados/as, a docente aguardava em torno de 15 minutos para iniciar a sua aula. Nesse ínterim, permitia que as crianças conversassem livremente. Também recebia cada um/a com um abraço e um beijo. Era frequente a docente ser presenteadada pelos/as estudantes com flores, cartinhas, balas e chocolates. Cabe ressaltar que Helena dispensava essa mesma disponibilidade afetiva às famílias nos horários de saída, nas reuniões pedagógicas ou nos módulos de atendimento aos/às pais/mães. Se por um lado o seu trabalho pedagógico se desenvolvia na perspectiva da dimensão cognitiva da memorização de conteúdos, por outro, cumpre evidenciar que as relações sociais estabelecidas com a comunidade escolar favoreciam a criação de uma cultura de troca de experiências entre docente, estudantes e familiares.

Imagens 18 e 19: Face interna das portas do armário da docente Helena.



Fonte: A pesquisadora.

Imagem 20: Cartinha de estudante à docente Helena.



Fonte: A pesquisadora.

Também tivemos um outro exemplo de oportunidade de convivência, de compartilhamento e de trocas de experiências entre e com os/as estudantes da escola Experiência, junto da docente Rosalina, numa atividade de elaboração de uma salada de frutas. Com uma semana de antecedência, Rosalina comunica que farão, na semana seguinte, uma salada de frutas, já que estão trabalhando as origens dos alimentos. Solicita às famílias, via bilhete, a doação de uma fruta qualquer para contribuir na atividade programada. Explica que poderão trazer uma banana, uma ou duas laranjas, mamão, fatias de melancia ou qualquer outra fruta que a família tenha condição de doar. Também deixa claro que aqueles e aquelas que não puderem contribuir com as frutas terão o mesmo tratamento, seja na realização da atividade ou socialização do alimento.

Hoje é o dia da salada de frutas. Observamos que a maioria trouxe para sala de aula doações de frutas exatamente como a docente orientou: alguns e algumas trouxeram duas bananas, laranjas, maçãs e até uma caixinha de morangos foi possível observar. Com o pouco que cada um/a trouxe deu para

elaborar uma salada de frutas generosa, pois a docente também contribuiu expressivamente para o quantitativo de frutas ser suficiente para todos/as comerem de maneira farta. Contribuímos também. A salada de frutas seria servida logo após o recreio para que os/as estudantes não deixassem de se alimentar com a merenda da escola. Rosalina solicitou que as merendeiras da escola preparassem a salada para a sua turma. Quando o sinal do término do recreio tocou, Rosalina buscou sua turma no pátio e subiu para a sala de aula. A maioria das crianças retorna eufórica. Logo depois, uma merendeira entrega a Rosalina uma bacia contendo a salada de frutas. Também entrega copinhos e colheres de alumínio para que as crianças possam se servir. A atmosfera é de profunda alegria. O lanche coletivo se tornou um momento semelhante à uma festa de aniversário. Um estudante disse-nos que nunca havia comido salada de frutas, observamos que ele comeu três vezes. Uma outra menina comeu quatro. Para agradar o paladar das crianças, Rosalina levou de leite condensado e solicitou que as merendeiras o colocassem na salada. Reparamos que um estudante que sempre aparentou estar doente, pouco comeu. Nos disse que seu estômago estava ruim. Este garoto é um daqueles que a docente não pode chamar a família porque o pai está preso e a mãe trabalha do dia todo para sustentar os quatro filhos que têm. Vários/as estudantes pediram mais atividades como esta. A docente diz que se a turma se comportar poderão fazer, qualquer dia, um piquenique no pátio da escola (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA EXPERIÊNCIA, 2018).

Observando situações como as mencionadas anteriormente, as quais demonstram a riqueza de possibilidades de aprendizagens contidas no cotidiano escolar, em todas as suas dimensões, sentimos a necessidade e a importância da luta pela defesa da escola pública e gratuita, pela sua ampliação, melhoria da qualidade e democratização da gestão, de tal forma que ela seja, efetivamente, socialmente referenciada. Para Freire (1996, p. 161), a “prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, [...]”.

As contradições evidenciadas nos espaços escolares revelam que, se por um lado as políticas públicas educacionais se desenvolvem à luz da mercantilização da educação (política educacional como extensão da política econômica) e do menosprezo pelos/as estudantes que apresentam dificuldades no rendimento escolar, por outro, o percurso histórico aponta que muitas lutas empreendidas pelos agentes vinculados ao processo educacional (docentes, estudantes, pais, mães, gestores/as e demais servidores/as que atuam nesse meio) conseguiram minimizar muitos dos efeitos maléficos das políticas neoliberais nos espaços formativos, contribuindo de maneira efetiva para a defesa da escola pública. Isso significa que a escola não é somente um receptáculo passivo de mandos e desmandos verticalizados. Nela, faz-se a resistência e se produz conhecimento para além das determinações oficiais. Dayrell (1996) afirma que:

[...] a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações, podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes. Sobre o significado da escola, as respostas são variadas: o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se aumenta os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar. Um segundo aspecto é a articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político pedagógico, e os projetos dos alunos. Se partíssemos da idéia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, não teríamos de fazer da escola um lugar de reflexão (re-fletir ou seja, voltar sobre si mesmo, sobre sua própria experiência) e ampliação dos projetos dos alunos? (DAYRELL, 1996, p. 9-10).

Nesse contexto, apesar da precarização existente na escola pública no Brasil, o acesso à escolaridade formal aumenta as chances de os/as estudantes conseguirem disputar uma vaga no mercado de trabalho, diminuindo, dessa forma, o quadro de miserabilidade social. Por isso mesmo, a universalização da educação básica no país contribuiu para reduzir o grau de vulnerabilidade social, devendo ser entendida, nesse sentido, como um importante avanço para as classes trabalhadoras. Sem contar, ainda, que a escola pública representa o espaço concreto para a compreensão da sociedade, este que possibilita a formação de pessoas capazes de intervir na realidade e transformá-la.

Em tempos de desmedida tirania, de aprofundamento abismal das desigualdades sociais, quando “ganhos anteriores na educação, segurança econômica, direitos civis etc estão sendo apagados ou sob grave risco” (APPLE, 2017, p. 73), como na atualidade, o desafio de adotar práticas pedagógicas que se confrontem com o campo hegemônico demanda ousadia, lutas e resiliência. Por isso, identificar e denunciar as relações de opressão e as contradições existentes entre o discurso presente na ideologia dominante e a realidade de exploração das pessoas pobres pelas ricas, pode ser um importante passo para o processo de conscientização e de anúncio, entendendo este conceito na dimensão freiriana.

Essa compreensão faz suscitar questionamentos como: o que poderia ser feito para melhorar as condições das aprendizagens dos/as estudantes? As docentes observadas nesta pesquisa externaram o entendimento delas acerca dessa indagação, com respostas que vão desde o âmbito do micro espaço da sala de aula até a necessidade de políticas públicas educacionais mais eficazes e de diminuição das desigualdades sociais.

Para a docente Helena, os obstáculos no campo educacional estão atrelados a outros problemas existentes na sociedade. Por isso, além de sinalizar para algumas providências que podem ser adotadas para alcançar melhorias no âmbito da escola, ela vincula essas medidas a outras de caráter mais amplo, como uma distribuição de renda mais igualitária e aumento da segurança. Eis a resposta dessa docente, ao ser indagada sobre o que poderia ser feito para melhorar as aprendizagens:

Participação da família, capacitação profissional, disposição dos alunos, valorização do profissional, valorização e garantia dos espaços como biblioteca, informática, investimento e melhoria dos espaços, alteração do currículo de acordo com as mudanças mundiais, melhoria nas condições de distribuição de renda, segurança, etc (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

As respostas concedidas pela docente Zenaide, para essa mesma indagação, revelam o seu entendimento de que os processos educacionais não se limitam à sala de aula. A referida docente argumenta sobre a importância de parceria com pais/mães e sobre a necessidade de políticas públicas para auxiliar os/as estudantes com dificuldades de aprendizagens dos conteúdos escolares. Acrescenta, ainda, a importância da presença, na escola, de um/a profissional da área da psicologia, para auxiliar, tantos os/as estudantes como os/as docentes, reconhecendo que a árdua tarefa de ensinar, com as inúmeras demandas no trabalho, tem contribuído para o processo de adoecimento da categoria docente. Nas palavras da entrevistada, entre as providências que deveriam ser adotadas, estão:

a parceria dos pais seria a primeira. Seria muito bom se existisse uma cobrança maior por parte deles nessa participação da vida escolar dos filhos. A outra refere-se à questão de mais pessoas para ajudar na escola. Seria mais políticas públicas voltadas para isso, trabalhando com esses alunos com essas dificuldades, porque cada ano que a gente trabalha a gente se depara com muitas questões que vão além das dificuldades de aprendizagens. Às vezes, as crianças não têm suporte familiar ou nem mesmo convivem com a família, então, são crianças que precisam de alguém para direcioná-las e dar esse suporte na educação. São coisas que sozinha não consigo, pois tenho trinta alunos na sala. Se tivesse até psicólogo na escola, ajudaria porque estamos recebendo alunos com muitas demandas, com muitos problemas nessa área, nessa questão emocional, psicológica, de desestrutura familiar. Até mesmo nós, enquanto professores, precisaríamos desse suporte também para nos auxiliar e aprender a lidar com essas diversidades, porque, às vezes, temos que ser psicóloga, enfermeira, mãe, professora, babá, e está ficando muito pesado para nós. Já temos um monte de coisas para serem cumpridas e estamos tendo que fazer outros papéis que não cabe a nós, que acaba nos desgastando, e adoecendo, dando aquela sensação de impotência e frustração. Acho que é isso (risos...) (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

A percepção dessa docente aponta para a necessidade de auxílio de um/a professor/a de reforço escolar, como sendo uma alternativa para enfrentar os problemas pedagógicos. Na visão dela, o fato de o/a estudante ter esse tipo de atendimento individualizado pode contribuir para sanar as dificuldades formativas de alfabetização.

Sobre a docente Rosalina, seus argumentos apontam para a necessidade de enfrentar o problema de uma forma mais ampla, com comprometimento mais expressivo por parte dos governos, no tocante à educação. Para isso, segundo ela, seria necessário:

melhorar as condições de trabalho para o professor, proporcionar um ambiente agradável para que o aluno se sinta bem e tenha mais disposição para aprender. A principal preocupação da escola deve ser o desenvolvimento da aprendizagem do educando. E também mudar as políticas públicas, haver mais comprometimento do governo e dos políticos com a educação, aumentando o quadro de profissionais (ENTREVISTA CONCEDIDA À PESQUISADORA, 2018).

Reconhecer a escola pública como um espaço rico em possibilidades para ofertar uma formação plural e crítica, que vai muito além dos conteúdos formais de sala de aula, não significa dizer que essa seja uma tarefa fácil. Desconstruir práticas que estão centenariamente arraigadas demanda tempo, disposição para a luta e permanente desejo de não se acomodar diante das explorações impostas pela classe dominante. Requer, também, compromisso político, ético e ideológico com a construção de uma outra realidade diferente desta que aí está, além de valorizar princípios humanitários e as ações coletivas, na busca da construção de uma sociedade mais justa e menos repressora, que possa inserir os/as estudantes como sujeitos/as da história e não como meros objetos. Com isso,

Os conhecimentos que transmitimos passam a ser vistos como conhecimentos que serão aprendidos e ressignificados por alguém: as didáticas e metodologias serão vistas como processos de aprendizagem de mentes humanas, mentes culturais, concretas; os resultados das provas serão vistos como diagnósticos de processos de aprendizagem e de formação de sujeitos inseridos em múltiplos e complicados processos de aprendizagem e de formação. As condutas, os sentimentos e valores que cultivamos levarão em conta as condutas, os valores e sentimentos dos complicados processos de sua socialização (ARROYO, 2009, p. 62).

Dito isso, cabe reconhecer que uma educação praticada com vistas à emancipação requer que se leve em conta um conjunto de elementos que ultrapassam a adoção da pedagogia “bancária” (FREIRE, 1996). Ainda que a situação política do tempo presente esteja

desfavorável e tente promover, de todas as formas, desvalorização e precarização do trabalho docente, o esfacelamento da escola pública, tensionando e cerceando práticas pedagógicas, este próprio cenário pode ser terreno fecundo para problematização das condições concretas e subjetivas. Com isso, destaca-se que, se por um lado, as condições materiais se apresentam como limitadoras ou pouco animadoras, por outro, observa-se a urgência de repensar a função social da escola pública no seio da sociedade, a necessidade de romper com processos excludentes e classificatórios, especialmente quanto a estudantes das classes populares; necessidade de colocar tais estudantes numa posição de seres capazes de auxiliar no processo de transformação social. Nesse sentido, a tarefa atribuída à escola pública é demasiadamente importante, tensa e conflitiva, porque demanda conhecer as trajetórias de seus/suas estudantes nas diversas dimensões da vida, sejam elas sociais, de raça ou de gênero. Um dos princípios que norteiam esta escola desejada é, por exemplo, o abandono da ideia de neutralidade. A escola não é neutra. Quando deixa de politizar as ações educativas, assume o posicionamento de não se envolver com as questões da realidade vivida por seus/suas estudantes. Sobre a superação dessa neutralidade, Arroyo (2009) afirma que:

Não há como ficar neutros quando o ponto de mira são seres humanos, sobretudo em traumáticos processos de humanização. Nossos convívios cotidianos são com seres humanos. Os saberes escolares podem ser coisificados e ficarmos neutros. Por mais que tentemos reduzir uma criança ou um adolescente a um número da chamada não dá, se revelam humanos. Em cada aluno(a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender estes isolados daqueles. É impossível entender-nos como professores sem entender a totalidade dos percursos dos educandos. Por trás de cada nome que chamamos na lista de chamada se fará presente um nome próprio, uma identidade social, racial, sexual, de idade. Separar esse nome próprio do nome escolar é como romper uma personalidade humano, fino cristal, em um momento em que a auto-imagem não está segura de si mesma. Quebrá-la será antipedagógico. Tentar entender a unidade do ser humano será extremamente profissional e formador para os alunos e para os mestres (ARROYO, 2009, p. 64).

As análises de Arroyo conduzem à reflexão sobre a importância do trabalho docente, especialmente na vida de estudantes fragilizados/as pelas agruras sociais. A pedagogia carece de superar práticas esterilizantes do pensamento humano. Enquanto sujeitos sociais, não dá para dissociar a vida acadêmica dos/as estudantes daquela ocorrida fora dos muros da escola. Ainda que o cenário macroeconômico pudesse favorecer, algo que sabemos ser impossível na atual conjuntura, a categoria docente teria de construir outras imagens de seus/suas estudantes, com olhares menos estereotipados e mais realistas (ARROYO, 2009, p. 66), compreendendo a

educação como um processo eminente de humanização e, assim sendo, promover a “balbúrdia” necessária à construção de processos formativos comprometidos com as aprendizagens dos/as estudantes.

4.4 Nadando contra a corrente: resistências e práticas includentes como anúncio para uma escola crítica e emancipatória

Ao se destacar, aqui, a importância das proposições e ações que apontam para uma perspectiva transformadora nos processos educacionais no Brasil, não se pretende, nesta tese de doutorado, apontar caminhos ou soluções para esse grave problema, até porque, se assim o fizéssemos, estaríamos incorrendo nos mesmos equívocos por nós criticados ao longo deste trabalho. Como afirmado nos capítulos anteriores, as tentativas verticalizadas de proposições, em grande medida, não são exitosas, por uma infinidade de motivos, sendo um deles o fato de serem feitas para e não com o coletivo de pessoas interessadas em promover a transformação de uma dada realidade, seja ela de natureza social ou pedagógica. Nessa mesma linha de reflexão, a denúncia, por si só, feita a partir de fora, não basta para que haja transformação. É preciso que o processo de conscientização envolva os agentes que lidam diretamente com a educação, bem como a sociedade, para que a denúncia dos problemas existentes não seja coisa de poucos e, ao mesmo tempo, o anúncio seja compreendido como necessário para que a transformação possa ser materializada, operacionalizada. Nesse sentido, não existe outro caminho a não ser aquele que é construído no coletivo. A afirmação de Freire (2005) de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens [seres humanos] ⁵⁹se educam entre si, mediatizados pelo mundo” muito bem se aplica ao contexto aqui problematizado, entendendo esse processo como histórico, dialético e que se estabelece a partir das relações sociais de determinados grupos. Nesse bojo, quem poderá melhor responder sobre as dificuldades e necessidades de uma escola, senão os/as próprios/as estudantes, docentes, famílias e a comunidade envolvida?

Uma iniciativa que caminhou nessa direção e, por isso mesmo, merece ser aqui destacada, foi colocada em prática pela Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia, no período de 2013/2016. Muito embora essa experiência tenha ocorrido anteriormente ao processo de investigação desta pesquisa, cumpre ressaltar que, ao longo do

⁵⁹ Vide nota de rodapé n. 53, p. 218.

desenvolvimento deste trabalho, foi possível identificar elementos que foram incorporados ao trabalho pedagógico das escolas municipais de Uberlândia.

Nesse projeto, um importante passo dado para assegurar, na legislação, que o direito de ensinar e aprender fosse institucionalizado na Rede Pública Municipal de Uberlândia, foi a instituição da Lei Municipal 11.444/2013, com objetivos direcionados à educação pública, gratuita, democrática, popular e qualificada socialmente, elaborada em conformidade com Plano Nacional de Educação – PNE. Dentre os vários objetivos constantes desta lei, destacamos os seguintes itens:

V–Favorecer a construção de uma cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar; VI – ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional; VII – colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social; [...] XII – fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das instituições do Estado; XIII – garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e aprender [...] (UBERLÂNDIA, 2013, p. 01).

Nesse movimento, merece destaque o propósito de mobilizar, não somente a escola, mas também a comunidade em geral, para a realização de um diagnóstico sobre as condições estruturais e pedagógicas das escolas municipais de Uberlândia e, posteriormente, envolvendo todas as pessoas interessadas, promover as intervenções possíveis e necessárias à melhoria da qualidade da educação ofertada aos/às estudantes das classes populares. Considerando os objetivos estabelecidos pela mencionada lei, e a abrangência quantitativa de estudantes sob a responsabilidade direta do município, a Rede foi organizada em cinco polos, na tentativa de que todas/os pudessem debater, trocar informações, construir propostas e realizar criticamente leituras da realidade vivida nas escolas. Esses polos, por sua vez, elegeram coordenações colegiadas, representando o coletivo de cada polo, levando, aos segmentos participativos da Rede, todas as demandas elencadas nas rodas de conversas, em momentos de escuta ativa ou em outras ocasiões formativas. Na aglutinação das escolas por cada polo, foi observada a distribuição espacial da cidade em setores, a saber: Norte, com 25 escolas; Sul, com 24 escolas; Leste, com 31 unidades escolares; Oeste, com 32 escolas; e Centro, com 6 escolas. (NUNES; NOVAIS, 2017, p. 31). Essas coordenações foram compostas pela comunidade interna da escola (gestores/as, docentes e assistentes administrativos); pela comunidade externa (pessoas

que cuidam dos/as estudantes e participam ativamente da vida deles/delas, na condição de mães, pais, tias/os, avós, avôs, dentre outras); representantes das associações de moradores/as e de outros órgãos sociais, como Conselho Tutelar, Centro de Atenção Psicossocial CAPS Infanto-Juvenil, Postos de Saúde, Patrulha Escolar, dentre outros. Além disso, a Rede contou com representantes dos órgãos do poder executivo municipal, a saber: Secretaria Municipal de Educação (Responsável pela Rede); Secretaria Municipal de Saúde; Secretaria Municipal de Serviços Urbanos; Secretaria Municipal de Meio Ambiente; Secretaria Municipal de Comunicação Social; Secretaria Municipal Agropecuária e abastecimento; Departamento Municipal de Água e Esgoto – DMAE; Campus de Atendimento à Pessoa Com Deficiência; Conselho Municipal de Educação; Conselho Municipal da Pessoa Portadora de Deficiência; Superintendência da Mulher; Superintendência da Igualdade Racial; Superintendência de Proteção e Defesa do Consumidor; Superintendência da Pessoa Com Deficiência e Mobilidade Urbana; Superintendência da Juventude; e Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial. (Idem, p. 32).

Na visão dos/as formuladores/as dessa proposta, a opção metodológica da escuta ativa se apresentou como possibilidade de refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, como meio de problematizar a realidade educacional, objetivando buscar soluções para questões que afetam fortemente os processos de ensinar e de aprender. Ainda de acordo com essa proposta, referente à Roda de Conversa, esta também se delineou como uma alternativa na construção coletiva de uma proposição socioeducativa, “com foco nas dificuldades identificadas no processo educacional, no que fazer, no como fazer, no quando e quem são os(as) responsáveis pelas ações propostas” (idem, p. 33), visando à melhoria da qualidade da educação pública ofertada às classes populares.

Como desdobramento desse movimento da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, a partir da leitura da realidade de cada comunidade, diversos projetos foram desenvolvidos, dentre os quais, destacamos: Família Sou Fã, Trança-Trança Cultural, Coleta Seletiva, Programa Mais Educação, Leitura no Ponto e o Projeto Compreendendo os Resultados Educacionais: pesquisa e intervenções pedagógicas. Alguns desses projetos, pudemos identificar nos PPPs das escolas Experiência e Utopia, como destacado a seguir:

Família Sou Fã: Projeto proposto pelo Ministério Público em parceria com a Secretaria Municipal de Educação que teve início em 2014, o Projeto "Família: Sou Fã" visa atender familiares de alunos, alunos e servidores vinculados à Rede Municipal de Educação. O Ministério Público após conhecimento dos diversos direitos negligenciados buscou parceria com a Secretaria Municipal de Educação no intuito de aprimorar as relações

familiares, tanto no ambiente doméstico quanto no ambiente escolar. Diante desta realidade a escola buscou realizar trabalhos que visam conhecer a dinâmica familiar dos alunos tentando compreender a história individual de cada um e de seus componentes com o objetivo de modificar as condutas dos docentes. Além disso, promoção de palestras com profissionais especializados e ainda realização de trabalhos no cotidiano escolar. Verificou-se com este trabalho famílias mais presentes e participativas e ainda mudança comportamental de alguns alunos (PPP ESCOLA EXPERIÊNCIA).

TRANÇA-TRANÇA CULTURAL: Esse projeto resgata e valoriza as manifestações culturais, por meio de apresentações diversificadas de uma escola para outras. **OBJETIVOS:** - Desenvolver atividades diversificadas e contempladoras de temas culturais; Compartilhar o momento cultural com escolas municipais vizinhas; Diversificar os procedimentos de ensino das aulas de Literatura (PPP ESCOLA UTOPIA).

Além dos projetos, os Planos por Ano de Ensino – PAPAE, que estabelecem diretrizes, concepções, metas e avaliação do ensino, que têm como objetivo subsidiar o planejamento individual de docentes da rede municipal de Uberlândia e que foram elaborados coletivamente pelos/as profissionais de cada escola, pela sua importância, mesmo com a mudança na gestão municipal, tornaram-se semente. Muito embora o resultado das eleições municipais para prefeito, no final do ano de 2016, tenha sinalizado para a vitória de uma ala conservadora, representada por integrantes dos setores dominantes locais, o PAPAE foi mantido como referência de trabalho para os/as profissionais da Rede Municipal de Uberlândia, conforme nos foi repassado pela diretora da escola Utopia, em conversas informais. Inclusive, essa diretora nos mostrou a pauta de reunião de diretores/as, visando à “preparação para o dia de retomada do PAPAE nas unidades escolares”, ocorrida no período de observação empírica. Outra importante providência adotada pela Secretaria Municipal de Educação, no período anteriormente referido, foi o estabelecimento de parcerias com docentes da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, que assessoraram professores/as e gestores da rede municipal na reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais. Dentre os principais eixos abordados nessa interlocução, cabe destacar a avaliação, o currículo, gestão democrática, educação inclusiva, gênero, raça, etnia, condição de sexualidade e direitos humanos, temas esses identificados no percurso das Rodas de Conversa e de escuta ativa. Tal assessoria ocorreu, em grande parte, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, um espaço destinado especificamente à formação continuada de profissionais da rede municipal de educação.

As etapas posteriores ocorreram nos mesmos moldes, e os resultados “possibilitaram orientar elaborações pedagógicas coletivas visando a melhoria da qualidade social da educação,

bem como o estabelecimento de metas e objetivos educacionais para o ano de 2016 [...]” (UBERLÂNDIA, 2016, p.35), que estimularam a criação do Movimento Permanente de Reorientação Curricular. A partir desse “caldo de cultura”, alicerçado em princípios da educação popular, foram desenvolvidas algumas ações, quais sejam:

Reunião da Coordenação colegiada de cada Polo, conforme previsto na Lei Municipal 11.444/2013. Desenvolvimento e avaliação dos projetos comuns a todos os Polos. Elaboração, aprovação e desenvolvimento de projetos específicos para cada Polo, vinculados à melhoria da qualidade da educação. Troca de experiência entre as unidades escolares de cada Polo e entre os Polos. Reunião semestral com a presença da coordenação de cada Polo. Reunião com instituições e equipamentos sociais parceiros com vistas à resolução de problemas que afetam o desempenho educacional. Sistematização e divulgação dos resultados do trabalho da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender (UBERLÂNDIA, 2016, p. 57-58).

Como desdobramento dessa política, as escolas municipais desenvolveram, no período entre 2013 a 2016, centenas de projetos pedagógicos e culturais em consonância com a proposta pedagógica da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Ao longo desses anos letivos, esses projetos contemplaram inúmeras possibilidades de aprendizagens nas distintas dimensões da vida humana, abordando temáticas vinculadas a família, alimentação, música, consciência negra, brincadeiras, artes, dentre outras. Na citação abaixo, Novais; Silva; Nunes (2016) elencam algumas dessas temáticas contempladas nos projetos desenvolvidos nas escolas municipais:

Cantando e Contando histórias; Projeto Folclore: Resgatando as nossas raízes; Projeto Horta Escolar; A arte de se expressar; Crescendo com saúde comendo direitinho; O mundo que nos rodeia; Dó-Ré-Mi fazendo música; Resgatando Cantigas; Artes Visuais na Educação Infantil; Contação de História sobre economia e trabalho de conscientização infantil; A importância da educação financeira na infância: economizar e investir com responsabilidade; Leitura Viajante; Fruta na Escola; Carinho de vovó; Sacola viajante; Festival de Dança: Catira, Samba, Parentins, Axé; Acolhimento – Adaptação e Relaxamento; Soltando as Feras – Os animais; Projeto Recreio Orientado; Projeto Mascote das turmas e da escola; Culturas e etnias; Mala do conhecimento; Grandes Artistas; Acolhendo o Uno e o Diverso; Brasil: do passado ao presente; Festas Populares do Brasil; Projeto trânsito seguro – uma questão de atitude; Projeto Dançando e Teatrando: a cultura chegou à escola; Subprojetos: Reciclagem, Cuidando da Terra, Unindo o Lúdico ao Agradável; Sonoplastia de Histórias Infantis Projeto: Brincando e Aprendendo com a Bandinha Rítmica; Atendendo às diversidades que permeiam o processo ensino aprendizagem; Projeto Ateliê; Cultivando a vida, construindo valores [...] (UBERLÂNDIA, 2016, p. 228-234).

Ao analisarmos, a partir do chão da escola, os desdobramentos práticos de todas essas proposições e ações, uma série de questões vieram à tona. Não resta dúvidas de que, com essas medidas adotadas, a Rede Municipal de Educação proporcionou a possibilidade de problematizar a realidade educacional historicamente sedimentada em princípios autoritários de gestão, diagnosticando os problemas existentes e intervindo para melhorar a qualidade do ensino. Entretanto, por outro lado, essas iniciativas inovadoras esbarraram em inúmeras dificuldades para o desenvolvimento desse projeto, seja pela inexperiência dos agentes responsáveis pela sua implementação em participarem de ações democráticas, seja pelo comodismo, pelas pessoas que são ideologicamente contrárias a essas proposições, ou, ainda, pelo medo introjetado em muitas pessoas, impedindo-as de romper com a lógica que distingue os/as que estão autorizados/as a falar daqueles/as que devem obedecer.

Compreendendo que a educação de qualidade se constrói a partir de múltiplas dimensões, cabe também mencionar que, no campo da política de valorização do trabalho educacional, nesse mesmo período, os/as servidores/as da rede municipal de Uberlândia tiveram a reelaboração e aprovação do Plano de Cargos e Carreira, algo que não ocorria há mais de dez anos. Acrescente-se a isso a implementação do vale refeição, que, muito embora o valor monetário não tenha sido expressivo, certamente se refletiu como uma garantia para as trabalhadoras e trabalhadores da educação. Outro feito que merece destaque foi a política de redução da jornada de trabalho das educadoras/es infantis, de seis para cinco horas diárias, redução essa que possibilitou, a essa categoria, dobrar o turno de trabalho e, conseqüentemente, aumentar a renda mensal.

Um olhar atento para esse conjunto de medidas acima mencionadas permite deduzir que foram muitos os benefícios trazidos para os/as estudantes da Rede Municipal de Uberlândia, especialmente para os/as pertencentes às classes populares. Mesmo assim, essas iniciativas foram duramente criticadas por uma parcela da sociedade uberlandense, especialmente por aquelas/es que tratam com naturalidade as diferenças sociais. Isso demonstra que a contrarregulação não é tarefa simples de se realizar. A história nos mostra que, na perspectiva da classe dominante, para as pessoas pobres bastam, no máximo, medidas assistencialistas. Como demonstra Castro,

É notório que, a despeito dos avanços obtidos, a assistência social ainda se vê imbuída dos elementos que, historicamente, lhes deram forma e que repercutem na forma em que ela é operacionalizada. Ou seja, tradicionalmente implementada por meio de intervenções restritas e, muitas vezes, indiretas por parte do Estado, a política de assistência social, apesar de ter passado a ser concebida legalmente como direito social universal, não se desvencilhou de

seu caráter distributivo, setorial e fragmentado. [...] A assistência social, enquanto prática aleatória, assistemática e caritativa, passou a ser ajustada ao contexto de consolidação do capitalismo monopolista no final do século XIX. Em alguns países, ela passou a ser campo de ação estatal devido à “parceria” firmada com a burguesia ascendente e a Igreja Católica. Mesmo assumida pelo Estado, ela continuou a ser tratada sob a forma de filantropia e altruísmo [...] ou seja, destituída do caráter de política pública. É importante destacar que a presença do Estado nas relações políticas e econômicas da sociedade capitalista é uma característica que, apesar de implícita, sempre foi uma constante e, portanto, lhe é intrínseca. [...] Mesmo assumindo, em parte, a responsabilidade para com o campo social, o Estado amplia seu espaço de atuação mediante viabilização de políticas sociais diversas, mas as ações desenvolvidas na área da assistência social não incorporaram o status de política social, dado seu caráter de aleatoriedade e de residualidade advindo de períodos precedentes à ação estatal, atribuições estas comumente denominadas de assistencialistas. Em literatura específica e crítica sobre o tema, a perspectiva assistencialista é compreendida como uma prática que envolve ações filantrópicas, caritativas, desprovidas de continuidade e, comumente, assistemáticas e individualizadas, direcionadas para aqueles que não podem prover sua própria subsistência (CASTRO, 2018, p. 15-17).

Como fica evidente, desconstruir práticas excludentes, fundamentadas numa perspectiva de dominação, demanda vontade política, ação, mas, também, tempo. Foram justamente estes aspectos que faltaram para dar continuidade ao Projeto “Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender”, implementado nas escolas do município de Uberlândia no período de 2013/2016. Depois de colocar em prática um outro jeito de pensar as aprendizagens e as maneiras de ensinar, e uma outra forma de problematizar e de buscar soluções para graves problemas educacionais do município, com vistas a melhorar o baixo rendimento dos estudantes e combater a discriminação e diferentes formas de violência, mesmo assim, apesar de todos esses avanços, o movimento perdeu forças com a mudança de comando na prefeitura de Uberlândia, ainda que mantendo algumas conquistas asseguradas em lei.

Repetiu-se, neste município, o mesmo equívoco que tem se tornado comum no Brasil: a descontinuidade das políticas públicas. Em função do jogo de poder, dificilmente os/as sucessores/as nos executivos dão sequência aos projetos planejados ou implementados em gestões anteriores, mesmo aqueles que comprovadamente deram bons resultados. Segundo Nogueira (2006), isso traz como consequência:

interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade

entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições (NOGUEIRA, 2006, p. 02).

A situação se agrava quando a disputa se dá entre campos políticos antagônicos, ou quando aqueles/as que assumem o controle do poder político não têm compromissos com os anseios da população, desconsiderando quaisquer projetos que destoem das suas próprias aspirações. Além desse grave obstáculo, fica evidenciado, também, que uma proposta dessa natureza, para ser plenamente viabilizada, além de levar em consideração a complexa realidade vivida pelas pessoas que compõem a comunidade escolar, deve também contar com a compreensão e o convencimento dessas pessoas sobre a importância do projeto. Trata-se da ideia do pertencimento, ou, dito de outra forma, as mudanças com vistas a uma educação emancipatória requerem que se leve em consideração as experiências, os saberes e fazeres da comunidade onde a escola se encontra inserida.

Trata-se, portanto, de uma tarefa altamente complexa. Não por acaso, a história está recheada de exemplos, demonstrando as inúmeras dificuldades que têm sido enfrentadas nas várias tentativas de ruptura com a lógica educacional excludente que tem sido praticada no país. Não obstante todos esses percalços, essa experiência colocada em prática no município de Uberlândia, a exemplo de outras em vários pontos do país, demonstra que os esforços, com vistas a superar os atrasos na educação praticada no Brasil, não podem ser considerados vãos e nem como utopias inatingíveis. Pelo contrário, é prova cabal de que a implementação de uma educação numa perspectiva dialógica e emancipatória, que atenda às necessidades e aspirações das classes populares, é tanto desejável quanto possível de ser concretizada.

4.5 Avaliação formativa: aprendizagens significativas em foco

Nesta parte da pesquisa, nossa preocupação foi discutir a avaliação numa perspectiva alternativa, em que seja possível o seu reconhecimento como prática social. Para essa análise, foram fundamentais os estudos, pesquisas, reflexões e encontros realizados coletivamente no âmbito do Gepae, ao longo de mais de duas décadas. O que procuramos, portanto, foi trazer, para o debate, as proposições da avaliação formativa (FERNANDES, 2009; MENDES et al, 2018; VILLAS BOAS, 2008), como possibilidade de práticas incluídas, participativas e, por isso mesmo, mais centradas nas efetivas aprendizagens dos/as estudantes, tomando-se a realidade, as experiências e os saberes como princípios do trabalho pedagógico.

Não se trata de tarefa simples, até porque, como dissemos em capítulos anteriores, nas sociedades capitalistas, muitos procedimentos adotados têm como objetivo causar

constrangimentos, inibir e silenciar “a fala dos excluídos” (GARCIA e VALLA, 1996), ou, dos/as “condenados da Terra” (FREIRE, 1996), impossibilitando, dessa forma, a formação de estudantes das classes subalternas numa perspectiva da “Pedagogia da Autonomia” (idem), que transcenda o caráter da predestinação e de reprodutivismo impensado, contidos na educação de abordagem depositária. Entretanto, isso não significa que não possamos penetrar nas entranhas dessa sociedade sedimentada na desigualdade de classes, com o intuito de promovermos transformações. Compreender a dialeticidade desse movimento, permeado por contradições e conflitos, já se anuncia como possibilidade de esperança para repensarmos nossas práticas educativas no âmbito da educação formal para as classes populares.

Neste sentido proposto, pensar em avaliação formativa como alternativa ao paradigma meramente transmissor, talvez requeira de nós o que Fernandes (2009, p. 23, grifo do autor) denomina como “*grito inconformado*”. Em seu livro intitulado *Avaliar para Aprender*, Domingos Fernandes afirma que sua obra se tornou “um *grito inconformado* perante sistemas educacionais que continuam, todos os anos, a permitir que milhões de alunos percam o interesse pela escola, sejam reprovados ou, muito simplesmente, a abandonem sem quaisquer qualificações dignas desse nome”. As palavras deste mestre refletem exatamente a bandeira levantada por nós, qual seja, a de que necessitamos denunciar o sistema educacional opressor e dar um basta nas inúmeras tentativas das classes dominantes de nos silenciar.

Destarte, nosso entendimento é o de que as mudanças ensejadas não se limitam a meramente ultrapassar, diversificar ou substituir, por outros, os instrumentos avaliativos usualmente utilizados, embora essas medidas possam ser importantes, dependendo da forma como forem utilizadas. Mais do que isso, torna-se necessário que a natureza do conhecimento sobre a avaliação praticada e desenvolvida seja plenamente compreendida pela categoria docente. Portanto, a avaliação numa perspectiva formativa não deve ser compreendida como uma questão pura ou simplesmente técnica. Envolve concepções, princípios epistemológicos, ontológicos, históricos e ideológicos, fundamentos esses que impactam e interferem sobremaneira nos processos educacionais e, conseqüentemente, nos avaliativos.

4.5.1 Percurso histórico da avaliação formativa: concepções, princípios e teorias que a sustentam

Fernandes (2009) nos auxilia nessa tarefa de pensarmos no movimento constituinte da avaliação formativa, indicando quais teorias vêm fundamentando-a nos espaços escolares. Segundo esse pesquisador, diversas correntes teóricas do campo das teorias da aprendizagem

se tornaram pilares para as práticas educativas, como é o caso das behavioristas, das cognitivistas e construtivistas e das socioculturais. Analisá-las nos auxilia na compreensão de determinadas práticas e escolhas avaliativas e no desvelamento de condicionantes que interferem nas aprendizagens das/os estudantes. As behavioristas, por exemplo, compreendem que o comportamento do/a estudante é resultado dos estímulos externos recebidos no ambiente de aprendizagem, estímulos esses que podem gerar recompensas e punições, e que servem para formar ou extinguir hábitos. Também se caracteriza pela pouca interatividade, enfatizando os resultados/produtos, apresentando uma visão limitada de avaliação. De acordo com Fernandes (2009), a compreensão contida nessa abordagem:

[...] era a de que as aprendizagens complexas não eram mais do que a soma de um número mais ou menos extenso de aprendizagens mais simples. Logo, o necessário era decompor um conceito em tantas partes quantas as necessárias, ensiná-las aos alunos e avaliá-los em conformidade. Uma primeira consequência dessa concepção é a de que se tornava necessário “treinar” os alunos naquelas pequenas partes. Praticar era fundamental para que eles dominassem cada um dos elementos em que um dado conceito se decompunha. Tratava-se de uma concepção de aprendizagem como acumulação de associações estímulo-resposta, que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas, e, em boa medida, que ainda hoje influencia de modo significativo o currículo e as práticas de ensino e de avaliação nos sistemas educacionais (FERNANDES, 2009, p. 31).

De fato, as observações empíricas desta pesquisa confirmam as afirmações de Fernandes, pois, conforme demonstramos no capítulo dois, ficaram evidentes as influências de princípios behavioristas nos processos de ensinar e de avaliar nas salas de aulas investigadas. Ainda se referindo às limitações do ensino fundamentado na teoria behaviorista, Fernandes entende que:

O que atualmente sabemos sobre a aprendizagem permite-nos considerar inadequado, sob muitos pontos de vista, um ensino baseado quase exclusivamente na prática de procedimentos rotineiros e na aprendizagem de conhecimentos de fatos discretos e descontextualizados que não são vistos de forma integrada (Ibidem, 2009, p. 33).

No tocante às teorias cognitivistas e construtivistas, Fernandes considera que houve avanços referentes ao questionamento teórico sobre o tipo de avaliação que se praticava anteriormente. Viu-se que aprender exige envolvimento ativo dos/as estudantes e que a avaliação formativa é integrada ao processo de ensino e aprendizagem. As mencionadas teorias

demonstraram interesse pela investigação da mente e da inteligência dos seres humanos, asseverando ser a metacognição muito importante para a aprendizagem.

Ao analisar as teorias socioculturais, Fernandes argumenta que as mesmas sustentam que aprendemos em interação com o ambiente social e que a avaliação é um meio de investigação. Nessa perspectiva, os/as estudantes resolvem problemas em conjunto; a aprendizagem é um processo colaborativo e social e o conhecimento é visto em relação aos contextos nos quais a linguagem é elemento central nas relações entre e com as pessoas. Daí a importância das interações sociais.

Essa corrente teórica foi assentada, principalmente, nas contribuições de Vygotsky, sobretudo a partir dos anos 1980, e tem subjacente a ideia de avaliação integrada ao tripé ensino/aprendizagem/avaliação. Nessa acepção, o objetivo central da avaliação formativa é o de apoiar o desenvolvimento das pessoas, em seus contextos, com ênfase na importância da participação, da negociação e dos processos cognitivos e sociais dos/as estudantes. Fernandes (2009), referenciando-se em Shepard (2000; 2001), afirma que:

[...] estamos diante de um paradigma emergente no domínio das aprendizagens que congrega, entre outros, os trabalhos da pesquisa de cognitivistas, construtivistas e de investigadores da chamada aprendizagem situada. Há, assim, contribuições mais centradas no funcionamento, na organização e nas capacidades da mente, inspiradas no cognitivismo, ao passo que outras, inspiradas na antropologia e no socioconstrutivismo, analisam e procuram compreender as aprendizagens partindo das interações sociais e dos significados culturais que os alunos atribuem aos fenômenos que os rodeiam. Nessa linha, considera-se que os alunos constroem o conhecimento criando suas próprias interpretações, seus modos de organizar a informação e suas abordagens para resolver problemas. Em contrapartida, assume-se que as aprendizagens são processos eminentemente sociais. Ou seja, as aprendizagens, apesar de exigirem trabalho individual de interiorização, não podem ser compreendidas sem ter em conta seu contexto e seu conteúdo social (FERNANDES, 2009, p. 34).

Para além das discussões sobre as teorias das aprendizagens que sustentam as práticas avaliativas presentes nos sistemas educacionais, consideramos importante pontuarmos, também, as concepções que estruturam as avaliações desenvolvidas no micro espaço das salas de aula. Fernandes (2009), em diálogo com as contribuições de Guba e Lincoln (1989), assinala a existência de quatro gerações da avaliação, que se desenvolveram em cenários históricos e sociais específicos, a partir de convicções ou de finalidades que almejavam diante do contexto vivido. A primeira delas, baseada na quantificação das aprendizagens, refere-se à “avaliação como medida”, ou seja, a “ideia que prevalecia era a de que a avaliação era uma questão

essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (idem, p. 44).

Posteriormente, houve o surgimento da segunda geração, denominada de “avaliação como descrição”. Essa, cujo mentor foi Ralph Tyler, um pesquisador influente dessa geração, além de incorporar os princípios da primeira, destacou-se pela formulação de “objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos. Pode-se talvez falar em uma função reguladora da avaliação” (FERNANDES, 2009, p. 48).

A terceira geração, qualificada de “avaliação como juízo de valor”, surge da necessidade de transpor as fragilidades e lacunas evidenciadas nas gerações anteriores. De acordo com Fernandes (2009), é “nessa geração que a avaliação amplia muito seus horizontes e se torna claramente mais sofisticada do ponto de vista teórico” (Ibidem, p. 49). Mais do que isso, é nessa circunstância que surge a diferenciação entre avaliação somativa e avaliação formativa, e que emergem as orientações de que:

a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a coleta de informação deve ir além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver professores, pais, alunos e outros atores; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; [...] (FERNANDES, 2009, p. 50).

Segundo Fernandes, a quarta geração, designada de “avaliação como negociação e construção”, demonstrou importante ruptura epistêmica com as gerações precedentes, apesar de também apresentar limitações. Seus pressupostos, referenciados na perspectiva construtivista, apoiam-se “em um conjunto de princípios, ideias e concepções” (FERNANDES, 2009, p. 55). Dentre os vários pontos citados pelo autor, destacamos:

1. os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros atores e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação;
2. a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem;
3. a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens; [...];
5. a avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolver suas aprendizagens do que para julgá-las ou classificá-las em uma escala;
6. a avaliação é uma construção social em que são levados em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula; e
7. a avaliação deve empregar métodos predominantemente qualitativos, não se excluindo o uso de métodos quantitativos (Ibidem, 2009, p. 56).

De fato, a quarta geração apresentou importantes elementos que evidenciaram a avaliação numa outra configuração. Um dos possíveis fatores limitantes imposto a essa geração, à sua época, era (ou ainda é) o fato de os sistemas educacionais não estarem preparados para profundas rupturas, especialmente em sociedades marcadamente assentadas em processos avaliativos classificatórios e meritocráticos, comportando, dessa forma, possíveis resistências de setores conservadores. Segundo Fernandes (2009, p. 54), “a questão é também saber se o sistema educacional e as pessoas que nele trabalham e as que, em certa medida, dele dependem aguentariam esse tipo de medida, mesmo que devidamente planejada e com meios que pudessem suportá-la”.

Posterior à quarta geração, Fernandes assinala a designação da “avaliação formativa alternativa - AFA”, como decorrente de abordagens cognitivistas e construtivistas, e de teorias socioculturais e sociocognitivas, cujo principal propósito é o de colocar a avaliação numa perspectiva “mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem” (2009, p. 56). Segundo o autor,

A AFA é uma construção social, um processo intrinsecamente pedagógico e didático, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado e interactivo, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é conseguir que os alunos aprendam melhor, com significado e compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo (FERNANDES, 2008, p. 357).

Essa proposição de avaliação, embora apoiada em rigores científicos, leva em consideração aquilo que as pessoas sabem fazer e, por isso mesmo, precisa ocorrer de forma contínua, acompanhando as aprendizagens; precisa também ser construída e compartilhada com o/a outro/a, contribuindo, desse modo, para práticas mais inclusivas, democráticas e éticas. Segundo Fernandes (2011), quando a avaliação é formativa, os/as estudantes se apropriam mais do conhecimento trabalhado em sala de aula. Esse pesquisador destaca que a avaliação formativa possui características assentadas em princípios e orientações que contribuem para a articulação entre ensino - aprendizagem - avaliação. Para ele,

A avaliação não é uma ciência exata nem uma mera técnica e é necessário retirar destes fatos as devidas ilações. 2. A avaliação, em geral, não se reduz a uma medida, sendo uma prática social sofisticada que exige participação e interação social. 3. A avaliação não produz, em geral, resultados exatos nem definitivos; porém, deverá ser credível, rigorosa e útil para todos os

intervenientes no processo. 4. A avaliação deve ser simples, exequível, eticamente irrepreensível e facilmente compreendida por todos os intervenientes. 5. A avaliação permite-nos discernir a qualidade de qualquer objeto; muitas vezes é desejável que tal discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas (FERNANDES, 2011, p. 87).

Por esse ângulo, as análises de Domingos Fernandes (2009) nos auxiliam no entendimento de que o processo de ensinar, aprender e avaliar forma uma trama, na qual, ensino - aprendizagem - avaliação se complementam e se tornam integrados mutuamente, orientando, desse modo, sistematicamente, o trabalho pedagógico de docentes e estudantes, objetivando revelar aquilo que os/as estudantes já sabem e o que precisam aprender.

Uma adequada integração entre esses três processos permite, ou deve permitir, regular o ensino e a aprendizagem, utilizar tarefas que, simultaneamente, são para ensinar, aprender e avaliar e contextualizar a avaliação. Assim, haverá uma relação muito próxima entre as tarefas de avaliação e as finalidades de ensino. Como Gipps e Stobart (2003) sublinham, a avaliação alternativa não se limita exclusivamente à utilização de formas alternativas de avaliação, mas é também em uso alternativo de avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem (Ibidem, 2009, p. 88- 89).

Trata-se, portanto, de uma avaliação formativa, que se fundamenta em parâmetros que estabelecem uma clara ruptura com o modelo de educação bancária (Freire, 1996) fortemente presente na avaliação educacional, centrado na figura do/a docente. Revela-se como um caminho formativo, em que o intento maior da avaliação é se tornar “parte integrante do processo de aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 89), considerando-se as subjetividades, as curiosidades, os interesses e a cotidianidade dos/as estudantes. Isto é, uma avaliação reguladora entre os conhecimentos que precisam ser aprendidos e as aprendizagens, indicando as necessidades de (re)alinhamento, de retomadas, de possibilidades de aprendizagens que não se tornem descartáveis, que de alguma maneira façam sentido aos/as estudantes. Ou seja, um processo profundamente analítico, que se encontra permanentemente em diálogo cooperativo, de valorização dos saberes trazidos e dos conquistados pelos/as estudantes, potencializando novas formas de produção do conhecimento.

Conforme Fernandes (2011),

Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores e alunos a ensinar e a aprender melhor, respetivamente. Um

processo que, tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem. (FERNANDES, 2011, p. 86).

Como se nota, o ato de avaliar é bastante complexo e multifacetado. A avaliação pensada dessa forma necessita estar atrelada aos objetivos, princípios, currículo, diretrizes educacionais e, ainda, às experiências dos/as estudantes, posto que a avaliação “envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política”. (FERNANDES, 2006, p. 37). Para além disso, em conformidade com Fernandes, a avaliação é também uma possibilidade de resistência ao paradigma transmissor.

A avaliação formativa, numa perspectiva dialética, não ocorre num campo de passividade, sem conflitos, dúvidas e indagações e, exatamente por compor o trinômio ensino, aprendizagens e avaliação, traz à tona aspectos intervenientes que circundam a formação, com questionamentos, contradições e incertezas, uma vez que o processo das aprendizagens não é linear, canônico e certo.

Não se trata de um receituário de prescrições, mas, antes, do entendimento de que o ato de avaliar se constitui de constantes perguntas sobre o que tem sido ensinado, aprendido e avaliado e, ainda, se os objetivos traçados estão sendo alcançados. Na busca pelas respostas, docentes e estudantes precisam avaliar e ser avaliados/as, constantemente, a fim de se identificar o que precisa ser reformulado e o que foi aprendido. Se essa avaliação ocorrer entre os pares da categoria docente (regente I e II) que atuam numa mesma turma, por exemplo, tanto será melhor, mais eficaz na busca por melhores resultados qualitativos. Poderá ocorrer, nesse sentido, uma avaliação formativa intersubjetiva.

Numa perspectiva direcionada às aprendizagens, o currículo se sustenta em princípios alicerçados em uma concepção holística de formação dos/as estudantes, formação essa mais politizada, culta, apreciadora das artes, da música e de outras áreas. Fernandes afirma que um currículo dessa natureza:

exige naturalmente uma avaliação de natureza distinta que, nomeadamente: a) as tarefas sejam suficientemente desafiadoras para os alunos; b) haja uma clara preocupação com os processos de aprendizagens e, também, naturalmente, com os produtos; c) a avaliação seja contínua e integrada no processo de ensino e aprendizagem; e d) os alunos participem ativamente no processo de avaliação (FERNANDES, 2009, p. 39).

Fernandes (2009) ainda ressalta que uma formação que desconsidera importantes áreas do conhecimento, como as apontadas nessas análises, pode produzir sujeitos “crápulas”, sem sensibilidade e sem condições de se posicionar diante do mundo.

Nesse sentido, Villas Boas (2007) enriquece este nosso debate, afirmando que “enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas [...]”. (VILLAS BOAS, 2007, p. 15). Nesse contexto, a pesquisadora também afirma que

A avaliação existe para que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Cada aluno tem o direito de aprender e de continuar seus estudos. A avaliação é vista, então, como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno (VILLAS BOAS, 2007, p. 15).

Segundo Villas Boas (2007, p. 18), o propósito da avaliação formativa é o de promover, não só o desenvolvimento de estudantes, mas, inclusive, de docentes e da própria escola, abandonando-se, dessa forma, “a avaliação unilateral (pela qual somente o aluno é avaliado e apenas pelo professor), classificatória, punitiva e excludente, porque a avaliação pretendida compromete-se com aprendizagem e o sucesso de todos os alunos”.

4.5.2 Esforços de superação como indícios de avaliação formativa

Como ficou demonstrado nos capítulos anteriores, ao longo das observações empíricas desenvolvidas nesta pesquisa, constatamos inúmeros problemas enfrentados no cotidiano escolar, que dificultam, ou até mesmo impedem, o desenvolvimento de práticas avaliativas com uma outra feição (VILLAS BOAS, 2008). Apesar desta constatação, apuramos o nosso olhar para não deixar passarem despercebidos os esforços despendidos para superar essa situação, procurando localizar ainda que sejam indícios de procedimentos de ensino e, conseqüentemente, avaliativos, orientados para práticas pedagógicas nas quais as aprendizagens se tornam o foco dos processos de ensino. Nesse aspecto, analisando os trabalhos desenvolvidos pelas quatro docentes perquiridas, foi possível constatar que a docente Zenaide foi a que mais apresentou um planejamento contemplativo de atividades pedagógicas com tarefas diversificadas e possibilitadoras de discussões e/ou debates por parte dos/as estudantes, como é possível notar nesse trecho extraído do diário de campo:

Na aula História e Geografia, a docente Zenaide comunica que trabalharão a canção “Criança não trabalha”, dando sequência ao que está sendo estudado sobre profissões. Antes de escrever a letra da música na lousa, a docente problematiza o fato de crianças que precisam trabalhar para ajudar a família. Cita trabalho infantil em carvoarias. Mas ressalta que contribuir nas tarefas de casa não é exploração, mas auxílio, pois a mãe não é a empregada da casa. Ressalta que a mãe precisa ser valorizada. Segundo ela, “ajudar não é exploração. Lavar louças, arrumar a cama e varrer o quintal é necessário para cooperar em casa”. Várias crianças disseram que ajudam nas tarefas domésticas. Escutamos depoimentos como: “Se eu não lavar a louça do almoço, fico de castigo”, “Professora, eu lavo o quintal e o cachorro”, “Tenho dó da minha mãe, ela trabalha muito em casa”, “detesto arrumar a cama, mas arrumo para minha mãe não ficar brava”. Uma menina opina sobre as desvantagens de ser adulto porque para ela, “nessa fase, não dá para fazer nada de interessante/que goste, porque as atividades de adultos não permitem muita diversão”. Uma outra estudante fala que “odeio me sujar de terra” e a docente intervém afirmando que ela está perdendo a infância. Uma colega demonstra sua indignação e diz: “Como você não se suja? É uma delícia brincar na terra”. Após o caloroso debate, Zenaide tenta silenciar a turma e começa a escrever na lousa a letra da mencionada música. Num determinado refrão aparece a palavra merthiolate. Enquanto copiam, os/as estudantes discutem o uso do merthiolate na escola. Alguns retrucam a fala dos colegas dizendo que a escola usa soro fisiológico nas crianças machucadas. Também perguntam à docente o significado de algumas palavras que aparecem na letra da música como: crayon e gnomo e Zenaide explica. Em uma das questões, solicita o seguinte: “Você concorda com o título da música? Justifique sua resposta”. A docente nos diz que gosta de trabalhar interdisciplinarmente “misturando História, Geografia e Língua Portuguesa nas atividades avaliativas” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018).

Ainda que a docente Zenaide, referindo-se às conversas dos/as estudantes, reclamasse frequentemente que “a indisciplina atrapalha o andamento das aulas”, foi possível observar que essa docente favorecia momentos para debates e exposições de opiniões sobre o tema discutido. Com essa atitude, ela valorizava os processos participativos, estimulando a externalização das hipóteses, por parte dos/as estudantes, sobre a temática trabalhada, bem como os relatos de experiências extraescolares dos/as mesmos/as, entrecruzando saberes e conhecimentos acadêmicos. Zenaide elogiava constantemente o potencial de suas/seus estudantes, muito embora reclamasse, na mesma proporção, do comportamento, entendido, por vezes, como indisciplinado.

A docente Helena também evidenciou, ainda que de maneira mais contida, possibilidades que podem sinalizar para a promoção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Na sala desta docente, apesar da participação dos/as estudantes não ter sido tão expressiva quanto na sala de Zenaide, os momentos de correção coletiva de tarefas evidenciaram que, naquele ambiente, apesar de todas as limitações, havia momentos em que os/as estudantes eram ouvidos/as, como: “Faremos correção coletiva da tarefa de casa. Cada

criança pode ler as suas respostas e complementar a do colega”. Nessa circunstância, vários/as estudantes fizeram questão de mostrar as respostas que haviam colocado no caderno e, nesse momento, a participação da sala se mostrou expressiva, pois a maioria absoluta fez as tarefas de casa conforme orientação de Helena. Essa mesma dinâmica de atividades coletivas era aplicada também em relação a algumas leituras:

Após finalizarem a leitura coletiva de um livro, Helena comunica que na próxima semana irão começar a ler o livro *Meu pé de laranja lima*. Comenta que essa obra se transformou em novela há muitos anos e que irão gostar da trama. A dinâmica da docente é de ler um capítulo por semana, discutindo coletivamente o que entenderam sobre a obra. Percebo que grande parte da sala se interessa por esse procedimento de ensino (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA UTOPIA, 2018).

Essas opções metodológicas das docentes observadas demonstram que o ambiente de sala de aula comporta, permanentemente, contradições. Se por um lado, na maior parte do tempo, para essas docentes, a participação dos/as estudantes se mostrava inconveniente, por outro, observamos que algumas atividades pedagógicas suscitaram momentos em que o conteúdo ministrado ultrapassava o mero reprodutivismo de tarefas. Nesse sentido, a participação dos/as estudantes no interior da sala de aula indica a existência de uma polifonia que, segundo Esteban (2000, p. 03), “nos informa que a heterogeneidade é um dos fios com que se tece o processo avaliativo”.

Em outra ocasião, na sala da docente Zenaide, observamos o seguinte:

No horário de entrada, após a docente desabafar conosco sobre o seu extremo cansaço, ela recebe os/as estudantes, faz a oração com eles/as e avisa que irão elaborar um anúncio classificado. Zenaide mostra um porta-jóias em forma de casa. Ela explica que esse porta-jóias foi dado a ela pelo avô já falecido. Uma criança diz que também perdeu o avô e que foi muito ruim. Zenaide pede silêncio para continuar explicando, e diz: “vocês deverão produzir no caderno um anúncio a partir da imaginação sobre a venda de uma casa”. Fala que “ao escreverem vocês deverão se lembrar dos cômodos de uma casa como: quartos, salas, banheiros, cozinha etc”. Orienta que produzam um anúncio sobre a casa dos sonhos de cada um/a. Depois começa a caminhar o tempo todo entre as carteiras para avaliar a escrita dos/as estudantes. Algumas crianças contam sobre as dependências de suas residências majestosas. A docente não faz comentários quanto à “ousadia” das crianças, deixando-as imaginar livremente. Alguns estudantes discutem que “as casas deverão custar muito dinheiro porque estão cheias de cômodos”. Umas quatro crianças pedem para ler o anúncio produzido. Após finalizarem a tarefa, algumas se aproximam do porta-jóias da docente para observá-lo (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018).

No contexto aqui analisado, observamos a consideração das narrativas das crianças, demonstrando evidências de possibilidades de aprendizagens mais significativas. Muito embora os métodos desta docente fossem pautados especialmente em práticas conservadoras de ensino (cópias da lousa), Zenaide também planejava, com certa frequência, tarefas pedagógicas que consideravam as respostas dos/as estudantes, proporcionando momentos formativos de problematizações. Com esse tipo de ação, a docente demonstra que, em sala de aula, mesmo sob todas as influências verticalizadas e externas, é possível promover algumas transformações do ponto de vista da “apreensão da realidade” e do “respeito aos saberes dos educandos”, como nos ensina Paulo Freire (1996), algo que possibilita práticas avaliativas mais formativas.

Caso semelhante pode ser notado na sala de Helena. Em vários momentos, solicitou que seus/suas estudantes refletissem sobre as perguntas contidas nas atividades propostas. E isso ocorria também nos momentos de provas, testes ou qualquer outra atividade que ela avaliava. Ainda que com muitas limitações, estamos falando de um movimento, no qual os processos avaliativos se constituem a partir de um conjunto de elementos que, conforme Esteban (2000),

não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade. [...]. A sala de aula como espaço fronteiro conecta processos, movimentos, dinâmicas, realidades, culturas, conhecimentos que se realimentam e se reconstruem. Espaço plural, é composta por singularidades que também se constituem nos fluxos de pensamentos e sentimentos em que individual e coletivo criam correntes de realimentação (ESTEBAN, 2000, p. 11).

Nesse sentido de visualizar limites e possibilidades no micro espaço da sala de aula, Vasconcellos (2014) afirma que a categoria docente, frequentemente, prende-se muito às questões externas ao ambiente escolar. Evidente que essas questões externas são, de fato, importantes e, por vezes, vigorosamente limitadoras de ações pedagógicas numa perspectiva do conhecimento emancipatório, como tivemos oportunidade de analisar em outras partes deste trabalho. Ocorre que, nessa mesma linha, as questões internas também podem restringir as ações pedagógicas, sobretudo quando docentes não se conscientizam desses limites. Em suas análises, o pesquisador pontua que:

Quando tomamos consciência dos limites internos, aqueles sobre os quais temos controle de imediato, um conjunto de possibilidades de práticas se abre: [...] Superação do cunho decorativo, reprodutor. Aplicação de atividades que levem a refletir, a estabelecer relações (funções psicológicas superiores); [...] contextualização das questões: dar sentido (VASCONCELLOS, 2014a, p. 48).

Vasconcellos assinala ainda que:

A ação inovadora do professor depende, antes de tudo, do seu querer. O *querer* é decorrente da *necessidade* e/ou do *desejo*. Por um lado, o professor tem seu desejo pouco provocado na medida em que, em função da frágil formação, seu contato com as grandes obras pedagógicas é muito restrito (comumente têm acesso aos comentadores e não diretamente aos clássicos); da mesma forma, pouco conhece das práticas inovadoras que estão em andamento no mundo e no país. Por outro lado, não sente muita necessidade de mudança de sua prática por avaliar-se positivamente [...] (VASCONCELLOS, 2014a, p.46, grifos do autor).

No caso da professora Zenaide, foi possível constatar que as opções metodológicas, por ela adotadas, demonstravam a sua preocupação com as aprendizagens. Seu empenho na seleção de algumas tarefas criava possibilidades de verificar previamente os conhecimentos dos/as estudantes acerca do conteúdo trabalhado. Ao oportunizar debates, conversas e discussões, a docente demonstrava que as falas dos/as estudantes eram importantes em sala de aula, mesmo sabendo que as conversas a deixavam expressivamente cansada. Essa opção de Zenaide certamente se destaca nesta pesquisa, uma vez que constatamos, no trabalho pedagógico das outras docentes observadas, a predominância da prática da pedagogia da “cultura do silêncio”, na qual “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (FREIRE, 2005, p. 67-68).

A atmosfera também não era de medo ou de grandes constrangimentos e os/as estudantes mais participativos/as opinavam sobre vários assuntos, o que colaborava para um clima de respeito, com “direito à dúvida e ao erro” (VASCONCELLOS, 2014a, p. 51). Abaixo, outro excerto de nosso diário.

Na semana da criança a docente Zenaide inicia sua aula fazendo a oração. Depois conversa com os/as estudantes ressaltando sobre a importância “dessa fase da vida para fazer amigos”. “Observar o bom e o mau amigo para escolher o melhor para a vida”. Ela orienta quanto aos perigos quando optamos pelo caminho errado, mas não explica que caminho seria esse. Diz que “adulto feliz é aquele que soube aproveitar todas as etapas da vida com respeito, amizade, responsabilidade etc.” Em seguida solicita que abram o caderno de Língua Portuguesa e comunica que estudarão o conceito de adjetivo. Pergunta se sabem o significado de adjetivo. Zenaide mostra uma bonequinha de uma aluna para exemplificar as possíveis qualidades da boneca como: “bonita, feia ou horrorosa”. Também fala sobre pastel, se é gostoso ou ruim. As crianças começam a citar exemplos de casa. A docente convida uma estudante para ler um livro sobre adjetivos. Título do livro: “Se você fosse um adjetivo”. Os/as colegas insistem em conversar durante a contação de história. Desejam continuar manifestando suas opiniões. Terminada a contação, Zenaide escreve na lousa um texto sobre Sansão, o coelho de pelúcia da Mônica. A docente nos fala que gosta muito de trabalhar com tirinhas, especialmente, da Turma

da Mônica: “sempre uso os quadrinhos como recurso metodológico para **auxiliar na aprendizagem do conceito ensinado. Gosto muito e as crianças também**”, explicou. Depois que os/as estudantes terminam a cópia, Zenaide pergunta sobre os adjetivos encontrados no texto. A maioria acerta. A docente conta que sua cachorra se chama Mel para exemplificar como a palavra pode ser tornar substantivo próprio dependendo do contexto. Uma estudante conta que sua cachorra se chama Vaca. Para retomar as atividades da lousa, a docente pede silêncio e diz que ela não pode parar de ensinar senão o Brasil pára assim como aconteceu com os caminhoneiros (mencionando a paralisação nacional dos caminhoneiros). As crianças riem e falam sobre a importância do trabalho dos caminhoneiros. Zenaide cola na lousa imagens do Cascão, da Magali, do Cebolinha e do Franjinha e cita os animais de estimação de cada uma das personagens de Maurício de Souza, adjetivando-as. Essa atividade desperta ainda mais o interesse das crianças, pois a grande maioria demonstra conhecer as personagens citadas. Além disso, conversam um pouco sobre as características de seus animais de estimação, como: “professora, o gato da Magali é o Mingau e se parece muito com o meu”; “deve ser divertido ter um porquinho como animal de estimação como o Cascão tem”; “Minha mãe não deixa eu arrumar um bichinho de estimação, fala que dá muito trabalho”; “Meu cachorro não é azul como o Bidu, ele é marrom e tem umas manchas brancas”. Essa discussão foi até o horário do recreio (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018, grifos nossos).

Nesta situação, se a docente tivesse apenas lançado o conceito de adjetivo na lousa, com exemplificações mais abstratas, possivelmente o entendimento da maioria do grupo poderia não ter sido tão notório. Também observamos que Zenaide planejou sua aula contemplando as histórias em quadrinhos/tirinhas “para auxiliar na aprendizagem do conceito ensinado”. Naquela tarde, notamos que os/as estudantes, assim como em outras ocasiões, procuraram mostrar, à docente, aquilo que haviam aprendido sobre o uso de adjetivos, anunciando que, apesar dos incontáveis problemas, o processo de ensino, das aprendizagens e, consequentemente da avaliação, pode ser formativo para ambas as partes: docente e estudantes. O fato de proporcionar trocas sobre a temática trabalhada demonstra a verdadeira dinamicidade da sala de aula, que comporta conflitos, hipóteses, comprovações e outros elementos. Essa dialética ratifica a complexidade do contexto escolar, o seu ir e vir permanente sobre os múltiplos aspectos que envolvem o tripé: aprender, avaliar e ensinar. Obviamente que essa manifestação foi possível de ser identificada na escola Esperança, pois o ambiente da sala de aula da docente Zenaide estava propício a isso. Esteban (2000) analisa a importância do trabalho pedagógico, sob o entendimento de que a natureza da complexidade que envolve as ações pedagógicas em sala de aula pode ser favorável à busca pelo conhecimento, quando diversas variantes são consideradas. Segundo Esteban (2000),

o encontro de pessoas diferentes, portadoras de contextos, conteúdos, propostas, expectativas e histórias diferentes, para realizarem um projeto coletivo de ensino/aprendizagem, a dinâmica, as tensões, as contradições, os conflitos, a desordem, o ruído, devem ser tão esperados quanto os acordos, a complementaridade, os consensos, a ordem, o silêncio. É a complexidade, não a simplificação, que pode caracterizar os processos desenvolvidos na sala de aula e nos ajudar a compreendê-los, bem como contribuir para elaborar uma ação mais favorável à aventura do conhecimento, que deve ali ser vivida numa perspectiva de inclusão (ESTEBAN, 2000, p. 12).

No período de observação, pudemos notar alguns outros indícios de formatividade na sala de aula da docente Zenaide, como descrito abaixo:

Após acolhida e oração, a docente Zenaide comunica que planejou para o dia de hoje o jogo de batalha naval. Antes nos solicita para sentarmos ao lado do estudante mais agitado da sala. Diz também que “muitos alunos confundem os jogos com bagunça”, “e que acha que é muito ruim ficar copiando, mas que a indisciplina a impede de propor mais atividades bacanas”. Em seguida, avisa a sala que **“não aceitará colega constranger o outro que não souber as respostas”**. A batalha naval contemplará questões da prova externa. Na lousa, a docente marca uma coluna horizontal com letras e outra, vertical, com números. Todos/as os/as estudantes deverão participar. A regra é cada estudante pegar uma pergunta dentro de uma caixinha da docente e responder oralmente. Zenaide trouxe dezenas de perguntas, previamente elaboradas, escritas em tiras de papel. Numa das perguntas, um estudante retira da caixinha algo sobre “o tempo que o chicletes leva para se degradar”. **O garoto demonstra não saber a resposta. Zenaide insiste muito para que ele diga o que sabe. Um colega diz para ele: “na vida a gente erra mesmo, não tem problema”**. Em cada resposta, a docente explica e cita exemplos. O jogo termina e todos/as ganham chocolate. A docente Zenaide comenta conosco que no dia seguinte irá aplicar um simuladinho contemplando as perguntas dadas no dia de hoje. Esse simuladinho irá valer 8,0 pontos. Bate o sinal, o recreio começa (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018, grifos nossos).

Ainda que a atribuição de notas tivesse expressivo “peso” nas práticas avaliativas da docente Zenaide, e que não houvesse retomada dos conteúdos lançados, é inegável que o uso de procedimentos de ensino diversificados proporcionou melhores e maiores possibilidades de aprendizagens mais relevantes e associadas às experiências dos/as estudantes. Talvez por isso, a participação dos/as mesmos/as fosse mais expressiva do que nas demais salas observadas. Quando Zenaide avisava em sala de aula que planejou jogos, atividades lúdicas, trabalho com massa de modelar, dentre outros procedimentos, inegavelmente, seus/suas estudantes demonstravam mais interesse do que apenas para realizar exaustivas cópias da lousa.

Outro ponto que carece ser destacado é que a postura de Zenaide e de Helena em relação aos erros nas respostas dos/as estudantes, ao afirmarem que “não aceitará colega constranger o

outro que não souber as respostas” (DOCENTE ZENAIDE, 2018) e “não vou permitir rir do colega que não souber a resposta porque todo mundo está aqui para aprender” (DOCENTE HELENA, 2018), talvez sinalize que, para elas, os erros podem demonstrar uma condição de quem ainda não sabe, a ser alterada para uma outra em que poderá saber. Ter essa iniciativa de não aceitar constrangimentos entre colegas e docentes, certamente favorece a criação de um ambiente no qual o erro não necessite carregar conotações tão pejorativas/destrutivas como acontece no seio de nossa sociedade capitalista. Na verdade, o erro pode ser um identificador de uma condição de aprendizagem que pode e deve ser superada, reconstruída, melhorada e intensificada, até porque, conforme Esteban (2000),

O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, valores, presentes na relação pedagógica, embora frequentemente invisíveis. O erro é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico. A avaliação, nesta perspectiva, vai desafiando e desafiando o que se mostra para encontrar o que se oculta (ESTEBAN, 2000, p. 14).

Em oposição ao paradigma do erro entendido como falta de capacidade em aprender o que está sendo ensinado, cabendo punição, encontra-se a perspectiva emancipatória da formação humana das e para as aprendizagens, que concebe o erro como meio de detectar as capacidades que as/os estudantes estão tendo em estabelecer relações entre o que sabem e aquilo que está sendo proposto ou ensinado. Por esse ângulo, o erro também não se presta à emissão de julgamentos, que possam retirar dos/as estudantes sua qualidade humana, enquanto sujeitos/as que aprendem em diferentes tempos e modos.

Tampouco a competitividade ganha força nesse cenário. Se a defesa pela qualidade da educação socialmente referenciada se torna a bandeira daquelas/es que defendem a escola pública para todos e todas numa perspectiva emancipatória, seria contraditório fomentar a cultura da competição entre estudantes. O movimento é outro e, como tal, refuta práticas discriminatórias. Na esteira desse pensamento, Esteban (2000) auxilia na compreensão sobre o papel do erro na avaliação formativa. Segundo ela,

A avaliação como prática de investigação pode responder à impossibilidade de reduzir os processos ao que é imediatamente observável. Interroga as respostas, indaga sua configuração, procura encontrar as relações que as constituem. Não se satisfaz com a constatação do erro e do acerto, à resposta dada faz novas perguntas. Sobretudo, como prática de investigação, não nega o erro, tampouco lhe atribui um valor negativo. O erro é considerado um importante elemento na tentativa de compreender a complexidade dos processos e de produzir práticas que incorporem os processos em sua

complexidade. O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, valores, presentes na relação pedagógica, embora frequentemente invisíveis. O erro é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico. A avaliação, nesta perspectiva, vai desafiando e desafiando o que se mostra para encontrar o que se oculta (ESTEBAN, 2000, p. 14).

Santos (2008) também ratifica a tese de que o erro, na perspectiva das e para as aprendizagens, pode demonstrar as capacidades que as/os estudantes estão tendo em estabelecer relações entre o que sabem e aquilo que está sendo proposto ou ensinado. Segundo essa pesquisadora,

Não é a correção do resultado o seu foco de atenção, mas antes a interpretação que procura a compreensão dos processos mentais dos alunos. É, aliás, nesta perspectiva que o erro assume um valor de grande importância pois é através dele que podemos aceder aos processos mentais do aluno, que podemos compreender como pensa e que relações estão a ser estabelecidas num dado momento. Passamos, deste modo, a assumir uma nova postura face ao erro: de uma função contabilística – quantos mais erros, maior a sanção – passa a ser visto como uma fonte poderosa de informação, quer para o professor, quer para o próprio aluno (SANTOS, 2008, p. 14).

No excerto abaixo, retirado de nosso Diário de Campo, apresentamos outro exemplo de procedimento pedagógico indicativo de possibilidades formativas, como a possibilidade da criatividade em sala de aula, por exemplo.

Após o recreio, a docente amarra um cordão entre seu armário e a janela da sala formando um varal. Depois comunica que contará a história “Pela porta do coração, de Regina Coeli Rennó”. Diz que essa história tem apenas imagens e que deseja que os/as estudantes usem a **imaginação e a criatividade**. Em seguida começa a colocar cada imagem no varal prendendo-a com prendedores que trouxe de sua casa. A cada cena mostrada a docente fazia a leitura da imagem e pedia aos/as estudantes que observassem com bastante atenção as ilustrações. A casa contida na história tem formato de um coração. Zenaide fala que “o coração quando está fechado não se abre para a fé, para o amor e para a amizade verdadeira”. Diz também que “onde o ambiente é ruim, com muitas brigas entre adultos, crianças, o coração fica duro e que o primeiro passo para amolecer o coração é Deus”. Em seguida pergunta **“como anda o coração de cada um?”** Não é para verbalizar e sim pensar”. Observamos que mesmo a docente dizendo que não era para verbalizar, **muitos/as explicam sobre o que pensam** e acabam contando algumas coisas ocorridas em suas casas, uma menina diz que “meu pai está se distanciando a cada dia, é ruim, tia”. Quando mostra uma cena que apresenta um dia ensolarado, uma estudante opina dizendo: “quando o dia está ensolarado a gente pode tomar sorvete, nadar e ficar mais feliz”, um colega retruca e afirma que “o sol deixa o dia muito quente e as pessoas suadas”. Após a contação de história, a docente Zenaide entrega para cada estudante uma folha em branco e solicita que coloquem o nome completo e que

reproduzam a história para ela. Terminada essa tarefa Zenaide recolhe as folhas e comunica que as corrigirá em casa. Nos conta ainda que irá pontuar esta tarefa. Depois, mostra uma lata decorada com pirulitos em formato de coração e diz o seguinte à sala: “quero os corações de vocês brilhando como o do papel do pirulito” (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018, grifos nossos).

Nesse episódio, embora fique evidente uma preocupação da docente com a questão religiosa, é preciso considerar que a sua proposta de trabalho vai além. Foi possível observar que a proposta de leitura de imagem possibilitou algo que a própria docente já havia anunciado para seus e suas estudantes: o uso da “imaginação e criatividade” e, ainda, a verbalização, por parte dos/as estudantes, sobre o conteúdo trabalhado, algo extremamente importante no universo pedagógico da sala de aula. Trata-se de um procedimento que possibilita que a interação e a criação auxiliem na organização dos processos mentais, como afirma Rego. Segundo essa pesquisadora,

[...] Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.) (REGO, 1995, p. 62).

Esse tipo de atividade permite, também, o estabelecimento de “pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem e assim por diante)” (FERNANDES, 2009, p. 60). Observamos, ainda, a dimensão afetiva dessa docente com suas/seus estudantes, manifestada pelo tratamento amoroso ao indagar: “como anda o coração de cada um?” Independentemente do grau de consciência dessa docente sobre o quanto essas dimensões auxiliavam nas aprendizagens, o seu processo de ensino propiciava articulação entre o aprendido e o vivido.

Fernandes (2009) pontua que, neste caldo de debates, outras importantes dimensões, para além da cognitiva, são suscitadas, favorecendo o que esse pesquisador denomina de “aspectos de natureza mais transversal”. Para ele,

A seleção de tarefas a utilizar com os alunos é talvez o cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Na verdade, as tarefas podem determinar que o processo de ensino se oriente para o desenvolvimento de um amplo espectro de aprendizagens que vão dos conhecimentos de conteúdos específicos da disciplina até aos **aspectos de natureza mais transversal**

(socioafetivos, resolução de problemas, relação com os outros). É também através de tarefas adequadamente selecionadas que se podem desenvolver processos de avaliação mais contextualizados, mais elaborados, mais interativos e mais diretamente relacionados com a aprendizagem. De fato, as tarefas a utilizar podem facilitar a desejável articulação entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação (FERNANDES, 2009, p. 89, grifos nossos).

No trecho abaixo, apresentamos mais elementos sobre o aspecto afetivo/emocional.

Enquanto os/as estudantes estão no recreio, a docente Zenaide organiza as carteiras em duplas para atividade planejada de matemática. Após o sinal bater e as crianças retornarem à sala, ela determina as duplas que trabalharão juntas. Muitas reprovam a sua decisão e se negam a se sentar com o/a colega por ela escolhido/a, enfrentando-a. Mas, ela é incisiva: “se não aceitar, vai para fora”. Um menino demonstra irritação e a docente não cede porque percebe que a discriminação está determinando a atitude da criança. Ele quer se sentar com outro colega. O estudante “rejeitado” pelo colega nada diz, apenas observa a situação posta. A docente conversa com todos/as explicando **“o absurdo que é trocar sem motivo porque julgam pela aparência”**. Também orienta que **deverão exercer a tolerância e aprender a conviver com pessoas que são diferentes**. Usa a palavra de Deus para regular os comportamentos indesejáveis. Aos poucos a sala se aquieta e os semblantes irritados se dissipam, com exceção do menino que tentou enfrentá-la. Ele permanece emburrado. Zenaide diz que **“um tem muito a aprender com o outro, que vão descobrir isso”** (DIÁRIO DE CAMPO DA PESQUISADORA, ESCOLA ESPERANÇA, 2018, grifos nossos).

Com sua atitude, Zenaide, além de demonstrar a existência de práticas discriminatórias entre as/os próprias/os estudantes, especialmente quando algum ou alguma dispensava tratamento verbal inadequado à/ao colega, também contribuía para a formação dos/as mesmos/as, repudiando e combatendo o preconceito. Atitudes como essas da docente Zenaide, ao ressaltar a importância da tolerância, da necessidade de aprender a conviver com as diferenças, talvez seja um dos mais importantes elementos para mudança ou superação dos processos de ensino, de aprendizagens e, conseqüentemente, avaliativos de caráter “bancário”. Afinal, como bem afirma Fetzner (2014, p. 141), “na diversidade, na pluralidade, no fazer coletivo e na priorização da vida sobre o mercado, estejam, talvez, algumas pistas para vivermos melhor”.

Cabe ressaltar que o propósito do ensino, das aprendizagens e da avaliação pelo viés emancipatório, tem como princípio educacional “a igualdade das inteligências” (RANCIÈRE 2015, p. 147), especialmente quando debatemos o ensino e as aprendizagens para as classes populares, que têm na escola pública o seu único meio de instrução formal. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola promova intervenções pedagógicas que possibilitem uma condição mínima à compreensão da concretude da realidade, propiciando momentos reflexivos,

de superação das “situações-limites” (FREIRE, 2005, p. 110). Sobre isso, Freire (1996, p. 16) destaca nossa responsabilidade no “exercício da tarefa docente” e o desafio de assumirmos a perspectiva da educação emancipatória, com o compromisso de romper com a tentativa de impermeabilidade imposta pelas classes dominantes às classes populares.

Rancière (2015) também traz importante reflexão sobre esse debate, ao considerar que:

o ato do examinador ignorante é de “levar o examinado aos objetos materiais, às frases, às palavras escritas em um livro, a uma coisa que ele possa verificar com seus sentidos”. O examinado está sempre sujeito a uma verificação no livro aberto, na materialidade de cada palavra, na trajetória de cada signo. A coisa, o livro, exorciza a cada vez a trapaça da incapacidade, e aquela do saber. Por isso, o mestre ignorante poderá, eventualmente, estender sua competência até a verificação não tanto da ciência do pequeno cavalheiro instruído, mas da atenção que ele dá ao que diz e faz (RANCIÈRE, 2015, p. 56).

Daí decorre a defesa de processos de ensino e avaliativos que valorizem a caminhada rumo às aprendizagens; que sejam construídos e compartilhados com a/o outra/o, que favoreçam a construção de caminhos para a autoformação das/os estudantes na apropriação do conhecimento trabalhado. Por isso mesmo, nesse contexto, a avaliação formativa exige, dos/as docentes, um profissionalismo que não se adquire no imediatismo proposto por determinados cursos de formação.

Sob esse entendimento, para as/os docentes comprometidas/os com uma educação emancipatória, é necessário “saber o que queremos com a avaliação” (VASCONCELOS, 2014a) e, ainda, o que fazer com os resultados obtidos, isto é, compreender o que tais resultados expressam e/ou representam, a fim de se replanejar ou redirecionar os processos das e para as aprendizagens. Esse tipo de avaliação, fundamentado na perspectiva dialética, demanda problematizar a realidade, tanto a partir de suas estruturas quanto das representações, observando caminhos para uma possível mudança. Conforme Esteban (2009),

A insuficiência dos processos de avaliação da aprendizagem instituídos para contribuir com uma efetiva melhoria da ação escolar nos convida a buscar processos mais democráticos, capazes de inibir o poder-sobre, característico do exame, para potencializar o poder-fazer, anúncio de práticas pedagógicas articuladas aos processos sociais de emancipação. Movimento que sem abrir mão da interação com diferentes interlocutores estimule os participantes do processo aprendizagem-ensino a exercerem sua autonomia. Uma avaliação em que os sujeitos tenham voz e visibilidade, abandonando a avaliação em que se fala sobre os sujeitos a partir de seus desempenhos e constituindo um processo em que os sujeitos que vivem a experiência do processo aprendizagem-ensino falam sobre si mesmos como participantes de processos coletivos, considerando como um dos elementos relevantes o seu desempenho, dentro de determinados contextos. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem

precisa ter seu centro deslocado da homogeneidade, garantida pelos objetivos uniformes e necessária à classificação que permite a seleção e a exclusão. Também precisa ter sua discussão direcionada pelas múltiplas ações cotidianas, buscando captar os diferentes sentidos, conhecimentos, processos e culturas que se entrelaçam nos encontros que a escola promove a cada dia; procurando não os lugares fixos onde encaixar os estudantes a partir de seus desempenhos, mas os entre-lugares (Bhabha, 1998) – fluidos, contraditórios, deslizantes, mutantes, híbridos, fronteiriços, diferentes – em que se encontram, favoráveis à aprendizagem como ato dialógico que confronta e desestrutura permanentemente o saber e o não saber (Esteban, 2009, p. 132-133).

Ainda segundo essa mesma autora,

A avaliação da aprendizagem, assim pensada, se realiza como parte de um amplo processo social de inclusão solidária (Dussel, 2006), que tem no diálogo entre os diferentes e as diferenças um de seus aspectos mais importantes. Deixa de ter sentido a definição a priori de pontos de chegadas comuns e de percursos semelhantes para todos, fazendo do inesperado, do impensado, do caos, do erro, tanto quanto do acerto e do previsto, objetos de estudo, oportunidades de reflexão e confronto e convites a novas aprendizagens (Ibidem).

Diante das práticas avaliativas historicamente excludentes, Fernandes (2011) sugere a “reinvenção da Escola”, como forma de ruptura, de favorecimento de ações educativas/pedagógicas mais direcionadas à formação integral das pessoas. Na visão desse autor,

[...] reinventar a Escola tem a ver com a integração dos jovens cidadãos nas sociedades, contribuindo para a coesão social. Tem a ver com o desenvolvimento de novas aprendizagens que permitam que esses mesmos jovens possam responder criticamente às múltiplas exigências das sociedades. Simultaneamente, é fundamental que os jovens se tornem cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática. A ideia da reinvenção da Escola está assim associada a um imperativo ético e moral da educação: educar e formar cidadãos que possam contribuir de forma crítica, consciente, deliberada e inteligente para o bem estar das pessoas em sociedades genuinamente democráticas (FERNANDES, 2011, p. 82).

Evidentemente, para alcançarmos esses objetivos, torna-se necessário avançarmos para além do campo teórico. Precisamos repensar, também, as nossas práticas discriminatórias e pouco efetivas nos processos das e para as aprendizagens, procurando superar essas limitações. A escola que almejamos é aquela que ensina seus e suas jovens a aprender a pensar sobre o mundo que os cerca e sobre a resolução dos problemas individuais e coletivos de distintas naturezas. E, para reinventarmos a escola, como proposto pelo mestre Domingos Fernandes, é

fundamental superarmos práticas educativas solidificadas em teorias de natureza não-críticas ou críticas-reprodutivistas, que, por vezes, colocam-nos numa condição de iludidos/as ou de impotentes. Sobre isso, Saviani (1999) nos diz que:

se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. [...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais (SAVIANI, 1999, p. 41-42).

Nessa ótica, o papel da categoria docente é o de ocupar uma dimensão investigadora e reflexiva sobre a própria prática; e o papel dos/das estudantes é o de centralidade nos processos de ensino, sendo considerados/as como pessoas que constroem socialmente as suas aprendizagens. Sem essas prerrogativas, fica difícil romper com uma lógica avaliativa meramente verificativa e segregada, de um projeto social contemplador das igualdades.

O fato é que a dimensão ocupada pela avaliação nos processos das aprendizagens vai muito além da atribuição de notas ou conceitos. Observamos que a avaliação pode interferir e determinar as trajetórias formativas dos/as estudantes, influenciando, fortemente, na autoestima, no sentimento de ser ou não capaz de realizar algo, na autonomia e na consciência de que a realidade pode ser transformada. A jornada para a mudança é árdua e longa, mas não nos esqueçamos que, como sujeitos históricos, podemos promover as mudanças no tempo presente, almejando um futuro em que todas e todos tenham efetivas oportunidades de aprender. Como bem disse Mahatma Gandhi “Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados”. Prossigamos lutando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho de pesquisa se mostrou, do início ao fim, tanto instigante quanto desafiador. Ao nos propormos identificar e analisar os variados elementos que fazem parte do chão da escola, procurando correlacioná-los ao contexto mais amplo e, ao mesmo tempo, problematizando as conexões existentes entre as influências ou pressões exógenas e o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das salas de aulas investigadas, tínhamos plena consciência de não se tratar de uma tarefa fácil. Ao perseguir esses objetivos, partimos do entendimento de que, para analisar os procedimentos didático-pedagógicos, especialmente os avaliativos, das docentes observadas, tornava-se necessário compreender as múltiplas determinações que influenciam e condicionam o trabalho desenvolvido pelas mesmas. Por isso, a necessidade de se promover um diálogo permanente entre as instâncias micro e macro, situando as atividades desenvolvidas nos espaços escolares “em seu processo de desenvolvimento real, em condições determinadas, empiricamente visíveis” em um “processo ativo de vida” (MARX e ENGELS, 1979, p. 38), procurando enxergar os espaços educacionais dentro de uma totalidade, que deve ser pensada não de forma abstrata, mas sim, com todas as injunções da vida real, comportando contradições, dilemas, conflitos, avanços, retrocessos, resistências e conquistas.

Num exercício de melhor compreender as proposições e ações de agentes que atuam em espaços tão diversificados, para não limitarmos a análise à fragmentos de uma realidade educacional que precisa e deve ser investigada a partir de um olhar ampliado, procuramos demonstrar como as determinações verticalizadas, impostas por setores da elite dominante, com frequência, colidem fortemente com as pessoas que trabalham cotidianamente nos espaços escolares, muitas vezes, destruindo sonhos, projetos de melhoria de vida e até mesmo subtraindo dos/as estudantes o direito à uma educação pública de qualidade.

Nesse percurso, além de perquirir nos espaços educacionais “o que” ali está acontecendo, procuramos problematizar, também, “porque” as coisas acontecem desta ou daquela forma e em “quais condições” estão ocorrendo os processos de ensino e de aprendizagens das crianças que diariamente têm frequentado as escolas do ensino fundamental, da rede municipal de Uberlândia, especialmente, as matriculadas no 3º ano. Mais do que isso, procuramos identificar se havia aproximação entre o vivido e o aprendido, considerando os/as estudantes como pessoas que possuem distintas “bagagens” compostas por suas experiências, saberes, limitações e possibilidades e, levando-se em conta, ainda, que no mencionado ano de

ensino se iniciam as reprovações de estudantes que não se encontram alfabetizados/as, e também, é o ano de ensino no qual se encerra o BIA.

Com muita frequência, colegas de profissão socializam as dificuldades de alfabetizar turmas heterogêneas, compostas por estudantes que se encontram em distintas situações de aprendizagens, as quais impõem aos/às docentes a tomada de decisões sobre os procedimentos de ensino mais adequados para se atingir as projeções de aprovações. Embora essa seja uma situação encontrada, também, nos espaços investigados, identificamos que os problemas de natureza pedagógica não estão limitados apenas às dificuldades de se aprender a gramática, a leitura silabada e as operações abstratas. Mais do que isso, no percurso desta pesquisa encontramos situações que demonstram que, de fato, os problemas educacionais têm suas raízes num contexto mais amplo. Em se tratando de escolas de periferia, cujos/as estudantes, muitas vezes, advém de situações econômicas e sociais desfavoráveis, traduzidas, em grande medida, sob forma de negligências, de alimentação inadequada, de ausência de políticas públicas eficazes para os problemas de saúde, moradia, trabalho, transporte a própria educação e outros serviços essenciais, seria falsear a realidade supor que as aprendizagens não ocorram da forma esperada pelo sistema educacional pela simples falta de dedicação de docentes e de estudantes no processo de ensino e aprendizagens.

Exatamente por termos essa compreensão, iniciamos este trabalho contextualizando o cenário político-econômico e social em que a pesquisa foi desenvolvida. Procuramos analisar os impactos do golpe contra a presidenta Dilma, no ano de 2016, destacando os desdobramentos e prejuízos causados à população brasileira, incluindo obviamente o setor educacional, a partir do governo do presidente Michel Temer, com a implementação de diversas medidas econômicas restritivas, como mostramos anteriormente na primeira seção.

Entretanto, como diz o ditado popular “não existe nada ruim, que não possa ficar pior”, a situação política que já provocava desespero se agravou com a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018. O Presidente da República eleito com mais de 55% dos votos válidos, cujas características atitudinais/comportamentais demonstram o temperamento invasivo do conservadorismo da nova direita e, em certa medida, com posturas autoritárias, impõem uma série de medidas e de retrocessos abismais, eliminando muitas conquistas que as trabalhadoras e os trabalhadores obtiveram após muitas décadas de lutas. Nesse contexto, os dados apresentados por organismos como IBGE, PNUD, Oxfam do Brasil e Ipea, apontam que o cenário nebuloso de aprofundamento das desigualdades tem se intensificado expressivamente, promovendo, assim, o aumento da miserabilidade em nosso país.

Para além dessas variadas perdas, problematizamos ainda nesta pesquisa o contexto atual em tempos de Sars-CoV-2, causador da atual pandemia de Covid-19, no qual a face do governo federal se destaca sobremaneira pelo desprezo e pela banalização das vidas humanas, especialmente das pessoas pobres, seja pelo aterrorizante número de mortes provocadas pela doença, pelo negacionismo da ciência, ou ainda, pelo desestímulo de adesão à vacina contra o coronavírus.

Em relação especificamente à educação, as perdas não têm sido diferentes. As propostas e ações com vistas à utilização da educação como máquina político-ideológica ganham força nessa conjuntura, tendo como base um programa de governo pautado em princípios ultraconservadores, seja por meio do cerceamento à liberdade de expressão, em padrões de falso moralismo, ou pelas vias da privatização e do enfraquecimento do Estado enquanto gestor das políticas públicas. Some-se a isso, os cortes financeiros em todas as modalidades de ensino público, prejudicando fortemente as classes populares.

Agravando esse quadro apresentado, destacamos o fechamento das escolas em decorrência da pandemia de Covid-19, pela necessidade de isolamento social, algo que intensificou a precarização da educação pública brasileira. A inserção não planejada da modalidade de Ensino Remoto - ER, como suposta solução, impôs à categoria docente, aos/as estudantes e às famílias a necessidade de improvisações no processo de ensino e de (supostas) aprendizagens. Na verdade, o ER escancarou as desigualdades sociais existentes no país, aprofundando-as ainda mais, posto que, grande parte dos/as estudantes e suas famílias não possuem as mínimas condições materiais e de preparo para desenvolver esse tipo de atividade.

Sob essa perspectiva, a realidade encontrada ao longo do desenvolvimento desta pesquisa se mostrou muito penosa, especialmente para a população de baixa renda. Os dados compulsados corroboraram a hipótese inicialmente levantada de que as precárias condições estruturais existentes no país afetam sobremaneira a rotina da sala de aula, posto que estão, expressivamente, associadas às dinâmicas próprias de uma sociedade eminentemente meritocrática, seletiva e excludente.

Partindo da compreensão de que a “lucidez não ocorre sem conflito” (LANCELLOTTI, 2021), procuramos nos apoiar nas categorias de denúncia e anúncio, desenvolvidas por Paulo Freire (1979), para analisarmos a realidade observada. Nesse sentido, nos orientamos pelo pressuposto de que não conseguimos planejar e ensinar a transformação social, desconsiderando a realidade em suas múltiplas facetas. Isso significa dizer que o processo de desvelamento e de conscientização dos processos excludentes e injustos cometidos contra os/as oprimidos/as passa

pela “*denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver” (FREIRE, 1997, p. 672, grifos do autor).

Nessa linha de reflexão, a denúncia cumpre o papel de informar que as ações humanas são históricas e se apresentam permeadas por contradições que comportam lucidez e obscurantismo, letargia e resistência. A denúncia não se refere à comprovação do derrotismo ou da predestinação invariável, mas, demonstra e potencializa a capacidade das pessoas de se conscientizarem sobre as explorações sofridas pelas classes populares, sobre o descaso das autoridades em relação aos setores pobres da sociedade. E, é nesse sentido, que a própria denúncia já se apresenta como manifestação do anúncio, da possibilidade de o ser humano superar a ideia do imobilismo. Por isso, a constatação de Paulo Freire de que “a consciência do inacabamento [do ser humano] o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, à capacidade de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 673).

Tendo clareza de estarmos nos locomovendo nesse terreno tão adverso e que a denúncia dessa dura realidade deve ser compreendida como manifestação do anúncio e da possibilidade de superação dos problemas, dialogamos com Bourdieu, 2002; Chauí, 1981; Galeano, 1998 e Haroche, 2008, para fundamentar a análise sobre como as violências simbólicas, neste caso evidenciadas nos espaços educacionais, se traduzem sob forma de práticas vexatórias, marginalizadoras, sexistas, racistas, homofóbicas e excludentes, às quais, naturalizadas dentro das escolas, submetem aqueles e aquelas que não estão enquadrados nos padrões estabelecidos pela sociedade a situações de humilhação e vergonha. Os resultados desta análise, aliados às observações empíricas, revelaram as grandes dificuldades enfrentadas diariamente pelas docentes e pelos/as estudantes pesquisados/as, seja pela falta de materiais escolares, como lápis, cadernos, borrachas, dentre outros, ou, pela discriminação sofrida por aqueles/as que não apresentam desempenho desejável pelas escolas. Notadamente, esses fatores influenciam na autoestima dos/as estudantes, os quais, acabam incorporando um autoconceito negativo sobre si mesmos/as, e no comportamento das docentes, às quais, por vezes, de maneira até mesmo inconsciente, adotam o desprezo ou a indiferença para com aqueles/as que estão à margem do sistema. E aí reside um grande paradoxo: quanto maiores são as dificuldades sociais e econômicas desses/as estudantes, mais eles/as dependem da escola, pois essa pode ser a única possibilidade de alguma mobilidade social que lhes permitam reduzir um pouco as agruras da vida.

Outro ponto que mereceu atenção especial nesta pesquisa, ainda no contexto da denúncia, diz respeito aos mecanismos que regulam a escola capitalista com destaque para os processos de ensino, aprendizagens e, especialmente, os avaliativos dos/as estudantes das

classes populares. Ao problematizarmos os procedimentos didático-pedagógicos aplicados nas salas de aula de quatro docentes de escolas da rede municipal de Uberlândia, pudemos constatar os muitos percalços por que passam os processos de ensino e avaliação, especialmente nesses tempos de neoliberalismo. A opção teórico-metodológica por estabelecermos relações entre o que ocorre no micro espaço das salas de aula pesquisadas e o plano macrossocial, possibilitou compreendermos os impactos negativos dessas engrenagens sobre os estudantes das classes populares, expostos aos modelos educacionais pensados pelo prisma da exclusão e da meritocracia. Nesse sentido, encontramos um terreno pantanoso, permeado por procedimentos didático-pedagógicos centrados na perspectiva depositária (FREIRE, 1996) de ensino. E essas análises mostraram os desgastes decorrentes de opções metodológicas reprodutivistas das docentes, baseadas, sobretudo, em muitas cópias, na abstração acentuada no ensino da Matemática e na cobrança incansável pelo silêncio, favorecendo o que Dayrell denomina de “versão empobrecida, diluída e degradada do conhecimento” (DAYRELL, 1996, p. 23).

As observações também ratificaram o que muitos estudos já vêm apresentando ao longo do tempo sobre os/as estudantes com dificuldades pedagógicas. Nesse sentido, nas quatro salas de aula, não observamos apoio substancial para aqueles e aquelas que apresentaram lacunas formativas e que não haviam se apropriado do sistema de leitura e escrita conforme desejado pelas escolas. Limitaram-se a aplicar as mesmas tarefas extensivas aos/às demais estudantes. A única opção metodológica de auxílio constatada foi o uso de um caderno de reforço que, segundo as próprias docentes, era o possível de se fazer. Por ser uma medida absolutamente insuficiente, ficou claro que o uso deste recurso pouco ou nada contribuiu para evitar as reprovações. As crianças, cujo desempenho se mostrou insatisfatório, ficaram à margem dos processos educacionais, se mostrando, várias vezes, como um fardo para as escolas e para as docentes, num movimento que desfavorece os/as já desfavorecidos/as (Bourdieu, 1998, p. 53). Observamos, ainda, o quanto o trabalho das docentes se mostra solitário, cabendo às mesmas encontrar “agulha no palheiro” para solucionar os problemas identificados nas salas de aula, o que as coloca numa condição simultânea de opressoras e oprimidas, promovendo um ciclo de padecimentos a todos e todas que se encontram nessas situações.

Outro elemento fortemente observável foi o distanciamento entre os conteúdos ensinados e os saberes e experiências dos/as estudantes. Com poucas exceções, na maior parte do tempo de nossas observações, percebemos que as correlações não eram favorecidas em salas de aula, indicando que o trabalho pedagógico se torna distante das realidades, algo que prejudica os processos das aprendizagens dos/as estudantes das classes populares e que potencializa alienação e exclusão, dentro daquilo que Freitas (2007, p. 979) denomina como sendo a

“perambulação da pobreza pelo interior das escolas”. A sobreposição do planejamento conteudista, aliada à burocratização do sistema educacional e ao tempo rígido estabelecido para as aprendizagens, prejudica fortemente os/as estudantes.

Referente às avaliações, detectamos que as opções metodológicas empregadas estão alicerçadas, essencialmente, em dados numéricos e constituídos de um ajuntamento de verdades validadas pelo currículo escolar e pela suposta objetividade dos procedimentos didático-pedagógicos que, muitas vezes, desconsideram que outros fatores podem influenciar no desempenho escolar.

Constatamos o protagonismo das notas nas práticas avaliativas como forma de certificar as supostas aprendizagens dos conteúdos trabalhados pelas docentes em sala de aula. Após aplicação de testes, de atividades avaliativas ou de provas, outros conteúdos eram lançados sem que houvesse retomada daqueles que os/as estudantes não haviam aprendido, transformando os problemas pedagógicos numa grande bola de neve de dificuldades. Também identificamos o entendimento das docentes sobre a avaliação processual, que, conforme elas mesmas, se referiam a quantificar algumas tarefas que aplicavam no decorrer do processo de ensino, ratificando a ideia de que a mensuração/certificação representa qualidade dos processos de ensino e de aprendizagens. Esses elementos permitiram concluir que as raízes desse modelo de avaliação que criticamos tem suas origens no currículo caracterizado pelo pragmatismo, marcado pela quantificação dos conteúdos ministrados, pelo objetivismo em detrimento do subjetivismo e no foco de que o ensino, no processo pedagógico, é mais relevante do que as aprendizagens das/os estudantes, reproduzindo uma lógica positivista, como bem destaca Cappeletti (2015). Segundo esta pesquisadora,

A atitude positivista diante da ciência traz para a avaliação pressupostos como a exigência da objetividade diante dos fatos (juízos de fato) da neutralidade e do afastamento do avaliador em relação ao objeto a ser avaliado, para que a construção de resultados corresponda à realidade objetiva, como verdade absoluta e universal, onde não há espaços para contestações. Essa relação sujeito/objeto na construção do conhecimento avaliativo supõe que a realidade social é idêntica à realidade física/natural, é estável, constituída por fenômenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos, de suas opiniões, valores e representações (CAPPELETTI, 2015, p. 100).

Outro ponto analisado, que se soma aos muitos problemas anteriormente relatados, se refere a influência das avaliações externas no trabalho pedagógico das docentes Zenaide, Antônia, Rosalina e Helena. Em todas as salas observadas havia treinos para esses exames. Trata-se de uma prática naturalizada nas escolas, cujos efeitos, comumente, imputam às

próprias unidades escolares a responsabilização unilateral por índices insatisfatórios, pouco ou nada contribuindo para uma melhoria na qualidade da educação.

No tocante ao anúncio, cabe ressaltar que, apesar dos incontáveis problemas identificados nas salas de aula, as evidências encontradas na realidade perquirida permitiram afirmar que a escola não pode ser concebida apenas como espaço receptor de determinações externas a ela. Ao mesmo tempo em que docentes e estudantes sofrem as consequências desses projetos para a escola, pensados na lógica capitalista, também produzem conhecimentos e resistências. Foi neste sentido que organizamos a quarta e última seção deste trabalho, procurando anunciar, nos termos defendido por Paulo Freire (FREIRE, 1997), a importância da escola pública para os/as estudantes das classes populares. Com isso, objetivamos desconstruir os discursos e justificativas gestados em diferentes estratos das classes dominantes, os quais, ao qualificar o serviço público como ineficaz, escondem os seus verdadeiros interesses de depreciá-lo com vistas a abrir caminho para a mercantilização e privatização.

Nessa linha de reconhecimento da importância da escola pública, compreendemos que a mesma deve ser vista como um direito constitucional duramente conquistado pela sociedade brasileira. Isso, na prática, se traduz no aumento do número de matrículas na educação básica, sendo a escola pública a grande responsável pela maior parte da educação de nossos/as estudantes; no tempo de permanência na escola com ampliação para nove anos no ensino fundamental e na implementação da educação infantil. Nesses últimos dois casos, foram conquistas que abriram possibilidades para as mães trabalhadoras terem onde deixar seus e suas filhos/as em segurança enquanto exercem suas atividades, fundamentais para complementar, ou, em muitos casos, manter as finanças domésticas. Também analisamos a escola sob o ponto de vista do acesso ao conhecimento universal, especialmente para os setores mais pobres, destacando a riqueza do processo de socialização de experiências e saberes, entre estudantes e com os/as demais partícipes que compõem o ambiente escolar, por meio de distintas atividades, de desenvolvimento de projetos (intra e extra sala de aula), da convivência nos momentos de refeição, durante as brincadeiras e em outras tantas possibilidades que a escola oferece de intercâmbio cultural aos/às seus e suas estudantes.

Durante o período de observação empírica pudemos acompanhar algumas atividades desenvolvidas nas aulas de Arte, por exemplo, como a prática de pinturas a partir da utilização de vários elementos naturais. Fazendo uso de materiais bastante acessíveis, como a borra do pó-de-café, açafrão, urucum e de outras especiarias, os/as estudantes da escola Utopia tiveram oportunidade de desenvolver trabalhos artísticos e se apropriarem de elementos culturais presentes nas matrizes indígenas. Também, presenciamos o interesse dos/as estudantes na

produção de esculturas com barras de sabão, demonstrando a riqueza do fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula, ainda que as condições estruturais não favoreçam essas iniciativas.

Nos próprios Projetos Político-Pedagógicos das escolas pesquisadas, encontramos registros que apontam para a realização de diversos eventos que ratificam as unidades escolares como local proporcionador de ampliadas formas de organização cultural e de desenvolvimento de sociabilidades. Nesses documentos, constam projetos voltados para a realização de Festas Juninas, Recitais de Poesias, Projetos de Arte, Festa da Primavera, Dia da Família na Escola, Datas Comemorativas, Leituras nas bibliotecas, Jogos Municipais, dentre outros. São atividades que promovem uma interessante e importante movimentação dentro das escolas, oportunizando aos/as estudantes produção de conhecimento para além dos conteúdos formais/obrigatórios contidos nas diretrizes curriculares. Nesse sentido, acompanhando as reflexões de Dayrell (1996), entendemos que o trabalho pedagógico não se limita aos conteúdos trabalhados nas disciplinas em sala de aula, pois a escola é muito mais do que isso, é um espaço de multiculturalidades que anuncia “a polissemia da atividade humana, com sua multiplicidade de sentidos” (DAYRELL, 1996, p. 9-10).

Ainda nesta quarta seção da construção narrativa desta tese, procuramos apresentar uma iniciativa de implementação de práticas includentes, ocorrida no município de Uberlândia, no período de 2013/2016, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação. Apesar dessa experiência ter ocorrido anteriormente ao desenvolvimento desta pesquisa, é importante destacar que, no levantamento do material empírico, encontramos atividades, incorporadas ao trabalho pedagógico das escolas pesquisadas, que haviam sido institucionalizadas por meio da Lei Municipal 11.444/2013, criada no período acima referido, e que implementou a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no município de Uberlândia. Foi também, dentro desta iniciativa que foram criados pólos envolvendo diferentes segmentos da comunidade escolar e agentes que atuam em serviços e equipamentos sociais, objetivando discutir e construir propostas, a partir da realidade encontrada nas escolas. Para atingir tais objetivos, as pessoas responsáveis, de forma bastante democrática, fizeram uso da abordagem metodológica da escuta ativa, favorecendo entre as/os participantes a clareza de um efetivo pertencimento. Esse movimento culminou no desenvolvimento de centenas de projetos pedagógicos e culturais na rede municipal de ensino, dentre os quais destacamos aqui os que permaneceram incorporados ao trabalho pedagógico nas escolas perquiridas, como: Planos por Ano de Ensino – PAPAE, Família Sou Fã, Trança-Trança Cultural, Coleta Seletiva, dentre outros. Essa dinâmica favoreceu, ainda, o surgimento de diversas temáticas pedagógicas e culturais, que envolveram a participação de famílias, de aprendizagens sobre literatura infantil,

músicas, matrizes africanas e indígenas, dentre outros importantes aspectos que precisam e devem compor a formação plural dos/as estudantes.

Entretanto, apesar de todos esses avanços, o movimento perdeu força com a mudança de comando na prefeitura de Uberlândia, a partir do ano de 2017. Repetiu-se nesse município a lógica de uma cultura política existente no país da descontinuidade de projetos desenvolvidos em gestões anteriores, sobretudo, quando os agentes políticos são de orientações ideológicas divergentes. De todo modo, é inquestionável o saldo positivo dessa iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, especialmente durante a gestão que o implementou, mas, também, em alguma medida, na gestão seguinte. Neste último caso, porque, ao ser transformada em lei a “Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender”, o seu cumprimento tornou-se obrigatório, algo que ocorreu ainda que parcialmente, por parte de outros/as gestores/as municipais, sob pena de ferir um preceito legal, independentemente da coloração partidária ou ideológica de quem assuma o controle do executivo, portanto, uma conquista, sem dúvidas, sobretudo, para as classes populares.

Para finalizar esta parte da análise abordando as variadas formas de resistência e de anúncio, na última parte da quarta seção nossos esforços convergiram para discutir a avaliação numa perspectiva de prática social, includente e participativa. Para isso recorreremos à pesquisadores/as que analisam a avaliação formativa (FERNANDES, 2009; VILLAS BOAS, 2008; VASCONCELLOS, 2014; ESTEBAN, 2000) a partir de princípios, concepções e fundamentos que sustentam o ato de ensinar e avaliar como possibilidade de efetiva apropriação do conhecimento trabalhado em sala de aula. Nesse sentido proposto, como afirma Fernandes “a avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autorregulação do ente avaliado” (FERNANDES, 2011, p. 87). Esse mesmo autor também reforça a ideia de que ensino, aprendizagem e avaliação formam um trinômio indissociável, no qual a avaliação está fortemente integrada e articulada ao ensino e à aprendizagem (FERNANDES 2009).

Sob esse entendimento, durante o desenvolvimento desta pesquisa encontramos alguns indícios de formatividade, os quais, embora não expressivos no conjunto das atividades desenvolvidas, merecem ser destacados até mesmo pelo seu significado simbólico. Isso ocorreu especialmente na sala da docente Zenaide. Das quatro docentes observadas, foi ela quem mais apresentou um planejamento com atividades/tarefas pedagógicas diversificadas, utilizando-se de recursos como, jogos, atividades lúdicas, trabalho com massa de modelar e histórias em quadrinhos. Dessa forma, estimulando os/as estudantes a externalizarem suas hipóteses e

opiniões sobre os temas trabalhados, esta docente viabilizou a participação ativa nas aulas, com discussões e/ou debates, demonstrando que, apesar das dificuldades enfrentadas, é possível anunciar possibilidades de rupturas com o paradigma meramente transmissor. Evidencia-se, assim, uma consciência por parte da docente sobre a necessidade de ensinar e avaliar tomando a realidade e os saberes das crianças como ponto de partida, algo muito importante para as aprendizagens significativas.

Na sala da docente Helena também pudemos observar momentos em que a avaliação formativa ocorreu por meio da correção coletiva de tarefas realizadas, na qual os/as estudantes verbalizaram o que haviam compreendido sobre o assunto trabalhado. Ainda que pudesse se tratar de pequenos indícios, o fato é que, apesar dos limites, é possível desenvolver procedimentos didático-pedagógicos que favoreçam a aproximação entre teoria e prática, entre escrito e o vivido, a fim de que os processos de avaliar auxiliem nas aprendizagens dos/as estudantes e na recolha de importantes informações sobre aquilo que os/as mesmos/as já sabem e o que precisam saber. São experiências que oportunizam momentos de reflexões e de trocas entre docentes e estudantes, e, ainda, contribuem “para elaborar uma ação mais favorável à aventura do conhecimento, que deve ali ser vivida numa perspectiva de inclusão” (ESTEBAN, 2000, p. 12).

Todos os elementos discutidos nesta pesquisa reforçam a ideia da complexidade da atividade humana nos ambientes educacionais. A escola para os/as estudantes das classes populares, vista apenas pelo lado de fora ou pelo ângulo isolado da sala de aula, não revela por si só a dimensão das tessituras sociais produzidas nos ambientes escolares. Estes, são espaços eminentemente plurais, onde encontramos sofrimento, pobreza, discriminação, homofobia, reprovação e exclusão, mas, também, a alegria, aprovação, conquistas, convivência, aprendizagem, superação, resistência e anúncio de outras possibilidades que podem romper com a opressão.

Ao chegar ao final dessa travessia, esperamos ter contribuído com a importante discussão sobre o imprescindível papel exercido pelas escolas públicas no Brasil. Desvalorizadas, tratadas pelos arautos das políticas neoliberais como mercadoria de qualidade inferior, enquadradas em leis, normas e regulamentos de determinados programas oficiais, cujos proponentes estão mais preocupados em promover ranqueamentos para simular supostos resultados positivos do que com a qualidade da educação ofertada, a escola pública tem sobrevivido aos “trancos e barrancos”. Não por acaso, o saldo das desastrosas políticas governamentais para a educação pública no país é a legitimação e estímulo à prática de procedimentos didático-pedagógicos numa vertente bancária (FREIRE, 1996), impondo uma

condição de opressão tanto para a categoria docente como para os/as estudantes. Em que pesem todas essas dificuldades, próprias de um país marcado por profundas desigualdades sociais, merece destaque o encontro dialético entre a dura realidade, com suas contradições, e os flashes de luz, marcados pela força da resistência de todas as pessoas, incluindo as/os profissionais da educação, estudantes, mães e pais de estudantes, demais integrantes da comunidade escolar e outros membros da sociedade, as/os quais não têm medido esforços para garantir a sobrevivência da escola pública, sem perder a utopia de assegurar uma educação de qualidade, socialmente referenciada e transformadora. Se este trabalho de pesquisa puder oferecer alguma contribuição para alimentar as esperanças de que precisamos, de maneira incansável, continuar com essa luta, nós nos damos por satisfeitas e consideramos que seus objetivos foram alcançados. Que os direitos até agora conquistados com tantos sacrifícios nos sirvam de mola propulsora para outras conquistas. E que as elites conservadoras tenham a plena clareza de que somos resilientes e seguiremos unidas/os, cheias/os de esperanças no sentido mais freireano possível, resistindo com toda firmeza. Como diz a canção “Sujeito de sorte”, composta pelo cantor Belchior, em 1973, “tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro. Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v. 13, n. 13, 2009, p.13-29. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 12 set. 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educ. Soc.** v.20, n.69 Campinas Dec. 1999, p. 139-164. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2021.
- ALMEIDA, Antônio de. **Experiências políticas no ABC paulista**: lutas e práticas culturais dos trabalhadores. Uberlândia: EDUFU, 2008. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-206-9>
- ALMEIDA, Maria da Graça B. (org). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010. Disponível em: [ebooks.pucrs.br/edipucrs/violência.pdf](https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/violencia.pdf). Acesso em: 26 mar. 2018.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física educação física: meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos a habilidosos ao jogar? **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 491-501, maio/ago, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a12.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão (recurso eletrônico): o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus** (recurso eletrônico): o Brasil sob fogo cruzado. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? Tradução: Maria Lúcia Mendes Gomes, Regina Thompson e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p. 107-142, julho/ 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200006>.
- APPLE, Michael W. A LUTA PELA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO CRÍTICA. In: **Revista e-Curriculum**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica - PUC. v. 15, n. 4, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1869>. Acesso em: 08 out. 2020.
- ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n. 65, p. 3-10, maio 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1191/1197>. Acesso em: 13 out. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASSUNÇÃO; Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E SAÚDE DOS PROFESSORES. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302009000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 mar. 2021.

BALL, Stephen J. mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: o mercado como estratégia de classe. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 196-252.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz *et al.* (org.). **As classes populares e a valorização da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010. Disponível em: https://observatoriodasmetropoles.net.br/arquivos/biblioteca/abook_file/desigualdades_escolas.pdf. Acesso em: 12 out. 2020.

BERTAGNA, Regiane Helena. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. 2003. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252350/1/Bertagna_RegianeHelena_D.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

BLOG DA EDUCAÇÃO MUNDIAL. **Reconstruindo sistemas de educação resilientes: três lições sobre a privatização da educação emergente da pandemia Covid-19**. (recurso eletrônico). [s.l.], 02 out. 2020. Disponível: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/10/02/re-building-resilient-education-systems-two-lessons-on-the-privatisation-of-education-and-one-solution-emerging-from-the-covid-19-pandemic/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. Características da investigação qualitativa. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-70. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 25 jul. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil 1989.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, Maria A.; Catani, Afrânio. (orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]. — Brasília: Supremo **Tribunal Federal**, Secretaria de Documentação, 2019. 577 p. Atualizada até a EC n. 105/2019. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC**. DOU nº 198, sexta-feira, 14 de outubro de 2016, Seção 1, Página 12. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66451-pn-n20-2016-reducao-de-vagas-pdf&category_slug=junho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. O que é Covid-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL DE FATO. **Governo Bolsonaro libera 18 agrotóxicos e espera o registro de outros 32**. São Paulo, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/27/governo-bolsonaro-libera-18-agrotoxicos-e-espera-o-registro-de-outros-32>. Acesso em: 10 maio 2020.

BURGOS, Marcelo B. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **DADOS**: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1015 a 1054, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582012000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v55n4/v55n4a06.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

CANDAU, Vera Maria F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, Ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CANDAU, Vera Maria F.; MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 23. p.156-168, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2020.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo**: Revista de Ciência da Educação, Portugal, n.9. maio/ago, 2009. p.

71-78. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/149/253>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educar em Revista**, ed. especial n. 1, Curitiba, p. 93-107, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41464>.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado) - São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CASTRO, Márcia da Silva Pereira. **A política pública de assistência social e o estado brasileiro: assistencialismo, universalização ou focalização?**. Natal: Edufrn, 2018. 247 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25701/1/A%20pol%20c3%aadtica%20p%20c3%bablica%20de%20assist%20c3%aancia%20social%20e%20o%20estado%20brasileiro.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <https://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/michel-de-certeau-a-invenc3a7c3a2o-do-cotidiano.pdf>. Acesso em: 19 out 2020.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 2. Ed. São Paulo, Moderna, 1981.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **História do povo brasileiro: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. Ideologia e Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100245&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 mar. 2020.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O totalitarismo neoliberal**. Anacronismo e Irrupción, vol. 10, n. 18, maio/out. 2020, p. 307-328.

CONNEL, Robert W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 11-42.

COSTA, Marcia da. A Educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. Disponível

em: <https://docsbarraespartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; SPÓSITO, Marília Pontes. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DELMAZO, Caroline; VALENTE, Jonas C. L. Fake news nas redes sociais online: propagação e reações à desinformação em busca de cliques. **Media & Jornalismo: ética jornalística para o século xxi novos desafios, velhos problemas**, Coimbra, n. 32, v. 18, n. 1, p. 155-169, 2018. DOI: https://doi.org/10.14195/2183-5462_32_11. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/mj/v18n32/v18n32a12.pdf>. Acesso em: 08 de ago. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. Rio de Janeiro, 2000. Portal: ANPED. Publicado pelo GT06 – Educação Popular. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresicoes-do-cotidiano>. Acesso em: 16 ago. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, 21(1), pp. 5-31. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.13917>. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, [s.l.], n.13, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a08.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. **Para uma fundamentação em Avaliação**. Portugal: Lisboa: Edições Colibri, 1994.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 26, p. 279-287, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100012>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 set. 2020.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para melhorar as aprendizagens**: análise e discussão de algumas questões essenciais. In: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (ed.). **Turma mais e sucesso escolar: contributos teóricos e práticos**. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2011. p. 81-107. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5664/1/Avaliar%20para%20melhorar....%20D.%20Fernandes.pdf>. Acesso em: 08 de out. 2020.

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

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, Braga, v. 19, n. 41, p. 347-372, set/dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae194120082065>. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1454/1454.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, Cláudia de O. (org). **Avaliação das Aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014, p.127-143.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. V Pesquisa **do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Uberlândia: UFU, 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**. [s.l.], n. 4 abr./jun., 1963. Disponível em: http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/est.univ_.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 1980. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **O livro da profecia**: o Brasil no terceiro milênio. Brasília, DF: Coleção Senado, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. Carta aos professores. **Estudos avançados**, [s.l.], v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 11 out. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série Dimensões da Educação).

FREITAS, Luiz Carlos de (org.). **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp. 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251604>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015> Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 16, n. 3 (48), p. 111-144, set./dez. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016> Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300016&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 set. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Nas trilhas da exclusão: Guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar. **Propuesta Educativa**, [s.l.], v.1, n. 29, p. 19 – 31, jun. 2008.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/32926206/Avalia%C3%A7%C3%A3o_Educacional_caminhando_pela_contra_m%C3%A3o._FREITAS_L._C._et_al._pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: para além da forma escola. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>. Acesso em: 09 ago. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 43 n. 148 p.348-365 jan./abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/18.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. USA: estreitamento curricular em educação física. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**. [s.l.], 04 mar. 2013. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2013/03/04/usa-estreitamento-curricular-em-educacao-fisica/>. Acesso em: 02 out. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. In: FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**. [s.l.], 07 abr. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Pressupostos da política educacional bolsonariana–IV. *In*: FREITAS, Luiz Carlos, **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**. [s.l.], 02 nov. 2018. Disponível: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/11/02/pressupostos-da-politica-educacional-bolsonariana-iv/> Acesso em: 21 set. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out/dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Pátria educadora. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, Campinas, SP, maio 2015. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/patria-educadora/>. Acesso em: 20 maio 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Preparando para os testes. *In*: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, Campinas, SP, 19 ago. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/08/19/preparando-para-testes/>. Acesso em: 19 set. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 4 [78], p. 906-926, out/dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i4.8654333>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>. Acesso em: 03 mar. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escola, sentido! *In*: FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**. [S.l.], 18 fev. 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/02/18/pobreza-sentido/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS - FGV. **Estudo revela que educação impulsiona mobilidade social no Brasil**. [s.l.], 15 fev. 2019. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/estudo-revela-educacao-impulsiona-mobilidade-social-brasil>. Acesso em: 04 abr. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **QEdu**. c2020. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/#>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação dialógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **La question de l'éducation officielle /non formelle**. [Paris], 14 oct. 2018. Portal: Instituto Bell Hooks – Paulo Freire. Trabalho apresentado ao Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <https://emancipaeda.hypotheses.org/4191>. Acesso em: 20 out. 2020.

GALEANO, Eduardo. **De Pernas pro Ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1998.

GALEANO, Eduardo. O Império do Consumo. **Carta Maior**: o portal de esquerda. [s.l.] 2007. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/Eduardo-Galeano-e-o-imperio-do-consumo/2/24179>. Acesso em: 19 abr. 2020.

GARCIA, Regina Leite; VALLA, Victor V. A fala dos excluídos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, p. 9-17, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5534871/mod_resource/content/1/A-FALA-DOS-EXCLUIDOS.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOMES, Romeu. **A violência social em questão**: referenciais para um debate em saúde pública. Rev. latinoam. enfermagem, Ribeirão Preto, v. 5, n. 2, p. 93-100, abr. 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-11691997000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v5n2/v5n2a11.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

HAROCHE, Claudine. **A condição sensível**. Tradução de Jacy Seixas e Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Contracapa, 2008.

HELAL, Igor; RIBEIRO, Tiago. Possibilidades e desafios: percursos e percalços de uma prática avaliativa emancipatória. In: FERNANDES, Cláudia de O. (org.). **Avaliação das Aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014. p.145-158.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro, v.4, abr. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/37/30255>. Acesso em: 15 set. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017**. Rio de Janeiro, 05 dez. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>. Acesso em: 26 fev. 2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Síntese de Indicadores Sociais. Síntese de Indicadores Sociais. **Pobreza aumenta e atinge 54,8 milhões de pessoas em 2017**. Rio de Janeiro, 05 dez. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia->

noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017. Acesso em 08 maio 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Síntese de Indicadores Sociais. **Extrema pobreza atinge 13,5 milhões de pessoas e chega ao maior nível em 7 anos.** Rio de Janeiro, 06 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Acesso em: 08 maio 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Portal do Ideb por Escola está disponível para consulta. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/portal-do-ideb-por-escola-esta-disponivel-para-consulta/21206. Acesso em: 17 mar. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 01 jan. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Matrículas na educação infantil crescem 12,6% nos últimos cinco anos.** Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6836830. Acesso em: 26 mar. 2020.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In: IPEA. **Brasil: o Estado de uma nação: mercado de trabalho, emprego e informalidade.** Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 122-228. Disponível em: https://ipea.gov.br/bd/pdf/2006/cap3_educacao.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação e Infraestrutura. **O peso do passado no futuro do trabalho: a transmissão intergeracional de letramento.** Rio de Janeiro: IPEA, 2019. (Nota técnica, n. 54). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/191122_nt_54_diset.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Agrotóxicos no Brasil: padrões de uso, política da regulação e prevenção da captura regulatória. **Texto para discussão, 2506,** Brasília, set. 2019. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9371/1/td_2506.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

JORNAL DE BRASÍLIA. Política & Poder. **25 ‘pérolas’ de Bolsonaro sobre a pandemia – e contando.** Brasília, DF [s.l.], 23 abr. 2020. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/politica-e-poder/25-perolas-de-bolsonaro-sobre-a-pandemia-e-contando/>. Acesso em: 10 maio 2020.

LAMOSA, Rodrigo (org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada.** Parnaíba: Editora Terra sem Amos, 2020. Disponível em: https://liepe.amandy.com.br/assets/data/files/Classe_dominante_e_educacao_em_tempos_de_pandemia_uma_tragedia_anunciada4.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

LEHER, Roberto. **Reabertura das escolas defendida pelo presidente e seu ministro da educação é política de morte**, Rio de Janeiro, 21 de abril de 2020. Portal: Carta Maior. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Reabertura-das-escolas-defendida-pelo-presidente-e-seu-ministro-da-educacao-e-politica-de-morte/4/47256#.XqDFSzI7NB0.email>. Acesso em: 25 jul. 2020.

LESSARD, Claude e CARPENTIER, Anylène. Políticas Educacionais baseadas em resultados. *In: Políticas Educativas: a aplicação na prática*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Cauduro. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 130-142, 1999. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23461/000265980.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 nov. 2020.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Epu, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/77769386-Avaliacao-da-aprendizagem-escolar.html>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LUCKESI, Cipriano. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Cláudia R. de Camargo. **Práticas Avaliativas Formativas no contexto da periferia: limites e possibilidades**. 2012. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 2012.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. Trad. José Arthur Gianotti e Edgar Malagodi. *In: GIANOTTI, J. A. (org.). Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 103-125. (Coleção Os pensadores).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios: Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MENDES, Olenir Maria *et al.* **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública**. Curitiba: CVR, 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. Violência e Política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Brasília, DF, v. 30, n. 88. p. 29-44, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17666/308829-44/2015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v30n88/0102-6909-rbcsoc-30-88-0029.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MIGUEL, Felipe. **Golpe**. GGN - O jornal de todos os dias. 06 mar. 2018. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/crise/golpe-por-luis-felipe-miguel/> Acesso em: 15 set. 2019.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Programa de Avaliação da Alfabetização. Boletim Pedagógico. [s.l.]. 2009. Disponível em: http://www.simave.caeduff.net/wp-content/uploads/2012/06/BOLETIM_PEDAGOGICO_PROALFA_2009.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília S.; SOUZA, Edinilsa R. Violência para todos. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 65-78, jan/mar, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000100007>.

MINAYO, Maria Cecília S. Social Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1, p. 07-18, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1994000500002>.

MINAYO, Maria Cecília de S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. **Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. MINAYO, Maria Cecília de S. **Violência social sob a perspectiva da saúde pública**. Rio de Janeiro: Departamento de Ciências Sociais da Escola Nacional de Saúde Pública, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUSA, Edinilsa Ramos de. (orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2005. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575415474>.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. E. P. Thompson, e a pesquisa em ciências sociais. In.: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 2007. p. 2-30.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, maio/ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 05 abr. 2020.

NETO, Otávio Cruz. In: MINAYO, Maria Cecília de S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Escritos-de-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. Continuidade e Descontinuidade Administrativa no Cotidiano da Gestão Pública Brasileira: uma Revisão Bibliográfica. Encontro de

Administração Pública e Governança, **ANPAD**, São Paulo – SP, 22-24 nov. 2006. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ENAPG377.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo. Política pública para a construção da escola popular. **Revista de Educação Popular**, Uberaba, v. 17, n. 3, p. 72-87, 15 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-v17n32018-art05>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/43317>. Acesso em: 08 nov. 2020.

NUNES, Silma do Carmo; NOVAIS, Gercina Santana. A qualidade da educação na rede pública municipal de educação de Uberlândia/MG: análise das concepções, atitudes e ações dos/as gestores/as das unidades escolares. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 24, n. 02, p. 295-316 jul/dez. 2017. ISSN: 1983-1730. Disponível em: <file:///C:/Users/Antonio/Downloads/38090-Texto%20do%20artigo-158169-1-10-20170409.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Violência e Saúde Coletiva: contribuições teóricas das ciências sociais à discussão sobre o desvio. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.17, n.3, p.42-53, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902008000300006>. Disponível em: OUTRAS MÍDIAS. **Um golpe por dia, 365 direitos perdidos**. São Paulo, 12 maio 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/um-golpe-por-dia-365-direitos-perdidos/>. Acesso em: 18 maio 2020.

Our World in Data. Estatística e Pesquisa. **Vacinações contra Coronavírus (COVID-19)**. [s.l.]. (recurso eletrônico). Disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations>. Acesso em: 06 jan. 2021.

OXFAM BRASIL. **A distância que nos une**. São Paulo, 25 set. 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/>. Acesso em: 27 fev. 2018.

OXFAM BRASIL. **Países ricos já compraram mais da metade do suprimento futuro da vacina contra covid-19**. São Paulo, 17 mar. 2020. (recurso eletrônico). Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/paises-ricos-ja-compraram-mais-da-metade-do-suprimento-futuro-da-vacina-contr-covid-19/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PERRENOUD, Philippe. Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. **Análise Psicológica**. [s.l.], n. 11. p. 133-165, 1978. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70650945.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

PIRES, Breilller. Brasil despenca 19 posições em ranking de desigualdade social da ONU. El país, São Paulo, 21 mar. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/21/politica/1490112229_963711.html. Acesso em: 27 fev. 2018.

PROENÇA, Wander de Lara. Observação participante. **ANTROPOS**: revista de antropologia, [s.l.], v. 2, Ano 1, maio de 2008. Disponível em: <http://revista.antropos.com.br/downloads/Artigo%202%20-%20O%20m%E9todo%20da%20observa%E7%E3o%20participante%20-%20Wander%20de%20Lara%20Proen%E7a.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**: além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. New York: PNUD, 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RECONSTRUINDO sistemas de educação resilientes: três lições sobre a privatização da educação emergente da pandemia COVID-19. In: UNESCO. Blog do Global Education Monitoring Report (GEM Report). [S.l.], 02 out de 2020. Disponível em: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/10/02/re-building-resilient-education-systems-two-lessons-on-the-privatisation-of-education-and-one-solution-emerging-from-the-covid-19-pandemic/#more-13345>. Acesso em: 18 out. 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

RIBEIRO, Djamilla. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROMEIRO, Artieres Estevão. **DIALÉTICA NEGATIVA, TEORIA ESTÉTICA E EDUCAÇÃO**: experiência formativa e racionalidade estética em Theodor W. Adorno. 2015. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, Jul/Dez 2007, p. 131-147. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>. Acesso em 04 jan. 2021.

ROUANET, Sergio P. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El curriculum**: Una reflexión sobre la práctica. Madri: Morata, 1988.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Artmed, 1998.

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

SANTOS, Leonor. Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In: MENEZES, L. et. al. (org.). **Avaliação em Matemática**: problemas e desafios. Viseu, Portugal: FCT, 2008. p. 11-32. Disponível em: http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/avaliacao_files/MA_livro_Aval..pdf. Acesso em: 02 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 3., 2004. Curitiba. [Trabalhos apresentados]. Curitiba: SBHE, 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5). Disponível em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

SCHIFINO, RenyScifoni. A luta das mulheres operárias por creche: do “balde” ao direito à educação. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 94-111, nov. 2016. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2016.v4.620>. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/329040/1/000390052000007.pdf>. Acesso em: 26 de mar. 2020.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SILVA, Gilda Olinto do V. CAPITAL CULTURAL, CLASSE E GÊNERO EM BOURDIEU. **INFORMARE - Cad Prog Pós-Grad**. Ci. Inf., v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, jan./mar. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100002. Acesso em: 30 mar. 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação da Qualidade da Escola Pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. *In*: FREITAS, et al (orgs). **Avaliação e Políticas Públicas Educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas, SP; Edições Leitura Crítica, 2012. p. 157-194.

THOMPSON, Eduard P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1981.

THOMPSON, Eduard P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Eduard P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução: Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 109-136.

UBERLÂNDIA. **Prefeitura Municipal de Uberlândia**. Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. População. Resultado Censo 2010. [s.l.] (recurso eletrônico). Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/planejamento-urbano/populacao-uberlandia/> Acesso em: 25 abr. 2020.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013. **Diário Oficial do Município**, Ano XXV, n. 4203. Uberlândia, 26 jul. 2013. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/16875.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

UBERLÂNDIA. **Prefeitura Municipal de Uberlândia**. Secretaria Municipal de Educação. Ações e Resultados da Educação – Política Pública em Movimento. Relatório sobre Ações/Resultados da Secretaria Municipal de Educação nos anos de 2013 a julho de 2016. NOVAIS, Gercina Santana; SILVA, Gizelda Costa; NUNES, Silma do Carmo Nunes (orgs.). Uberlândia-MG, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Caed**. O que é avaliação educacional. [s.d]. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/o-que-e-avaliacao-educacional/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

VALLADARES, Lícia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, fev. p. 153-155, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092007000100012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-690920070001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. *In*: FERNANDES, Cláudia de O. (org). **Avaliação das Aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014a. p. 17-55.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da lógica classificatória e excludente**: a avaliação como processo de inclusão. Arcos, 2004. Texto para III Seminário de Educação de Arcos/MG, fev. 2004. p. 1-32. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Desafio da qualidade da educação**: gestão da sala de aula. São Paulo, 2014b. p. 9-35. Disponível em: <http://docplayer.com.br/22928584-Desafio-da-qualidade-da-educacao-gestao-da-sala-de-aula.html>. Acesso em: 07 out. 2020.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. Avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente. 1993: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, 1993. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae00819932344>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2344>. Acesso em: 02 ago. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. (org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **A avaliação na escola**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <https://gepaeufu.files.wordpress.com/2014/03/a-avaliac2bac3bao-na-escola-benigna.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.**
Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICE A – EXEMPLO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO UTILIZADO NA ESCOLA REALIDADE – DOCENTE ANTÔNIA

Data: 17/10/2018 (quarta-feira)

27 alunas/os presentes.

Às 13:00h a professora regente se dirige até a entrada lateral da escola para buscar sua turma. Não há sinal sonoro no horário de entrada, apenas durante os recreios. A acolhida, como sempre, não demonstra nenhum indício de afetividade, nem de satisfação pela tarde que se inicia. Aguardo para que ela me mostre onde poderei me sentar. Logo imagino que me sentarei ao fundo, pois desde o início das observações, em apenas uma circunstância me sentei próxima à docente. Minha imaginação se confirma, ela aponta para a última carteira da fileira dos “fracos”. A docente já me explicou que separa as cinco fileiras da seguinte forma: três fileiras de alunas/os que estão alfabetizados/as e realizam as atividades conforme orienta, uma fileira de intermediários, que ainda apresentam dificuldades, e outra para os/as muito fracos/as (não sabem ler e são considerados copistas). Nesta fileira há cerca de quatro alunas/os (três meninos e uma menina). Voltando à aula, assim que adentram o espaço da sala a docente logo diz: *“Quem está chupando chicletes? Pode jogar agora!!”* Algumas crianças insistem ou disfarçam que estão mascando. Quando a regente percebe, diz: *“Joga agora!”*

Em seguida entrega um texto contendo a letra de uma música. Avisa que irão cantar antes de ler, pois segundo ela, facilita para responder as perguntas que posteriormente serão feitas. A música se chama “Era uma vez”, de Toquinho, interpretada por Sandy e Júnior. A docente liga sua caixinha de som. Pela primeira vez, a docente inicia sua aula usando um recurso didático diferente. A letra da música está impressa numa folha cuidadosamente recortada. Quem não sabe ler, fica olhando o papel e tentando entender ou não demonstra interesse.

A docente pergunta, já afirmando, que a música é bonitinha e pede para as crianças cantarem. Toca-a três vezes. Enquanto isso, ela divide a lousa em três partes. À essa altura, a maioria das/os alunas/os já não canta mais. A regente pede silêncio e manda colar no caderno a folha contendo a mencionada música. Depois volta-se para a lousa, coloca a data e solicita silêncio novamente. Ela diz: *“Agora sem conversa!”*.

Não dialogam sobre a música. A regente escreve na lousa *“Interpretação do texto”* e descobre que um outro menino estava mascando chiclete. Ela fala com aspereza: *“Vai jogar esse chiclete, fulano”*. O menino levanta, se dirige à lixeira e cospe a goma de mascar.

Os exercícios na lousa pedem:

1. *Qual o título do texto?*

A docente pede silêncio novamente e aponta o lápis para dois alunos que não tem apontador. Avisa que não é para copiar a letra da música e sim cola-la no caderno. Em seguida fala: *“Vira para a frente, fulano. Tem duas horas que você está conversando e enrolando”* Olho para o relógio e observo que são 13:30h. Ela se volta novamente para o quadro e continua escrevendo.

2. *Quem é o autor do texto?*

3. *Descreve como era “o lugarzinho no meio do nada”. Como as pessoas viviam lá, de acordo com a música?*

4. *Qual é a receita para felicidade que o compositor relata na canção?*

Assinale a alternativa correta:

- a. *() ele fala que para sermos felizes temos que cultivar as amizades verdadeiras e mergulhar na fantasia e sermos felizes.*
- b. *() ele fala que para sermos felizes não temos que cultivar as amizades verdadeiras mas temos que mergulhar na fantasia e sermos felizes.*
- c. *() ele fala que, para sermos felizes temos que morar em um lugarzinho no meio do nada com sabor de chocolate.*
- d. *() ele fala que, para sermos felizes, temos que morar em um lugarzinho no meio do nada com cheiro de terra molhada.*

Confesso que pensei que hoje a aula seria diferente, pois a docente começou-a com uma música. Entretanto, minha expectativa não se confirmou. Qual o objetivo de fazer as crianças copiarem longos escritos do quadro? E por que adicionar “peguinhas” ao exercício tal como ocorre em exames/provas externas? Qual o sentido disso tudo? Na ocasião da correção desta atividade, inclusive, a maioria errou a alternativa correta.

A docente prossegue chamando a atenção da turma para não conversar. Diz à alguns: *“Vamos!”* e para outras/os: *“pode apagar, a letra não está boa”*. E continua: *“Sem conversa!”*

Em seguida, ela senta-se em sua cadeira anotando algo referente à tarefa passada no quadro. Vê um menino conversar e diz: *“Anda!!”* Algumas crianças conversam entre si tão baixinho que quase necessitam de leitura labial para entender o que a outra quer dizer. Docente vê novamente e fala: *“vira para a frente”*.

A regente fica parada na porta da sala aguardando as crianças copiarem a lousa cheia. Um aluno pergunta: *“Professora, posso ir ao banheiro?”* Ela diz: *“Agora não, estão terminando de limpar o corredor”*.

Ela apaga a primeira parte do quadro para passar mais atividades e pede silêncio. Algumas crianças se deitam sobre os próprios braços. Ninguém demonstra interesse pela aula, apenas tentam obedecer. Na lousa a docente escreve o próximo exercício:

5. *Associe as palavras abaixo aos sentidos atribuídos para elas na música:*

- a. *Lugar=*
- b. *Cheiro=*
- c. *Sabor=*

A docente se volta para a sala observando quem está cantando baixinho. Os colegas imediatamente entregam o nome da menina. A regente pede para calar e continua escrevendo na lousa:

6. *De qual gênero textual faz parte o texto “Era uma vez”*

- A. *Música*
- B. *Bilhete*
- C. *Propaganda*
- D. *Conto*

Um aluno pergunta: *“Professora, deixa eu beber água?”* A docente diz: *“O corredor ainda está secando!”* e continua *“Quem não está conversando está junto comigo no quadro. Vou apagar a parte do meio”* E pede silêncio novamente.

Ela coloca outra vez a música e avisa que não é para cantar e sim para copiar. Não entendi o motivo pelo qual a docente tocou a música mais uma vez. Um aluno tenta explicar o inexplicável dizendo: *“É para deixar a gente calminho”*. Outro não consegue se conter e começa a cantar a música baixinho enquanto copia a tarefa do quadro. Eis que a docente diz: *“Tem gente cantando, não é para cantar!”* De novo o garoto pede para ir ao banheiro e a docente responde: *“copia!!”*. Como impedir crianças de 8/9 anos de idade que não cantem? E por que insistir nisso? Qual o objetivo dessa tarefa? Por que não perguntou sobre o significado de um lugarzinho da felicidade para as alunas e alunos?

Além desses problemas, a docente bebe água em sua garrafinha na frente das crianças que pedem para beber água e que ela não permite porque o corredor da escola está secando ou porque não copiaram tudo do quadro.

A docente resolve deixar tocar a playlist de Sandy e Junior na sala. Enquanto isso, passa nas fileiras, com sua garrafinha de água, olhando os cadernos. Em seguida, apaga a parte do meio da lousa e passa mais atividade escrita. Vários alunos levantam o dedo pedindo para ir ao banheiro. A regente diz: *“Quanto mais conversar menos vai”*. As crianças começaram a pedir para ir ao banheiro às 13:00h. Ela continua escrevendo na lousa:

7. *Análise as palavras abaixo, em seguida, faça a classificação marcando com (X) de acordo com o número de sílabas de cada uma delas. (monossílabo, dissílabo, trissílabo ou polissílabo). Cada aluno/a deverá desenhar um quadro/tabela para realizar essa classificação.*

- a. *Lugarzinho*
- b. *Nada*
- c. *Sabor*
- d. *Chocolate*
- e. *Terra*
- f. *Riqueza*
- g. *Simplicidade*
- h. *Que*
- i. *Só*

Ao mesmo tempo, as músicas continuam a tocar. Nesse instante, a trilha sonora de Titanic é ouvida por todas/os (com letra traduzida e interpretada pela dupla já mencionada). Minha mão já sente os efeitos de tanta cópia.

Pela primeira vez, desde o início da aula, a docente permite que uma aluna vá ao banheiro. Também empresta a régua para algumas alunas e alunos que não a têm. Às 14:14h percebo muitas atividades na lousa, inexpressiva participação das/os alunas/os e conteúdo sem ligação com a vida externa à escola. Fiz questão de contar a quantidade de vezes em que a docente disse: “Psiu!” sinalizando para o silêncio tão desejado por ela e odiado pelas crianças. Foram dez vezes, sem contar as outras frases que proferiu tentando manter a quietude do grupo.

E, por conta das indesejáveis conversas paralelas, a docente avisa a sala que irá corrigir as atividades na hora do recreio, portanto, ficarão sem o único momento de descanso e de recreação.

Pergunto à docente se ela tem uma estimativa de quantas/os ficarão retidas/os. Ela me informa que quatro serão reprovados/as porque não tem os pré-requisitos para o ano subsequente. São os três meninos e a uma menina (que tem deficiência intelectual, comprovada por meio de laudo médico), que se sentam na fileira “dos fracos” e que copiam sem entender absolutamente nada do que estão escrevendo. Não há reforço na escola para estudantes com baixo rendimento escolar. Se a docente não tiver a iniciativa de planejar considerando as lacunas formativas, o/a aluno/a deverá por si só encontrar os meios para aprender, ou seja, cada um/a por si.

Pergunto a idade de um menino, cuja aparência demonstra ter mais de dez anos. A docente me diz que o garoto tem doze anos e que não é repetente. Ela me conta que o menino nunca permaneceu em escolas noutros lugares. É a primeira vez que faz o 3º ano. Esse garoto está entre os quatro que serão retidos, pois não sabe ler.

A docente desabafa comigo que gostaria de ser efetiva na rede e ficar com a mesma turma do 1º ao 5º ano para alfabetizar nesse ciclo. Depois retornaria para o 1º ano e começaria tudo novamente. Ela comenta sobre a instabilidade dos contratados na prefeitura e o quanto o mês de janeiro é pesaroso, pois não podem viajar porque não recebem férias e também porque a Secretaria de Educação chama os/as contratados/as justamente no mês de janeiro.

No último horário haverá reunião de pais para entrega de boletins contendo dos resultados bimestrais.

APÊNDICE B – EXEMPLO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO NA ESCOLA UTOPIA – DOCENTE HELENA

Data: 22/10/2018 (segunda-feira)

27 estudantes presentes

A escola toca o sinal às 13:00h. Como sempre, a docente aguarda, na porta da sala de aula, as crianças chegarem. Cada uma é recebida com um abraço e um beijo. Também com frequência, as/os estudantes trazem flores, cartinhas, balas e chocolates para ela. A regente necessita esperar uns 15 minutos para iniciar sua aula, pois se tornou habitual os atrasos das/os estudantes (1/3 da sala, habitualmente, se atrasa). Enquanto espera a chegada dos/as demais, ela permite que as crianças contem sobre o final de semana que tiveram (passeios na roça, idas ao cinema, visitas e almoços familiares, dentre outros). Ao mesmo tempo, a regente vai organizando as carteiras para que fiquem alinhadas, pois conforme me disse: “*detesta bagunça/desorganização*”. Nos dias em que estou observando seu trabalho, me sento próxima à sua mesa.

Após essa organização, a docente faz uma oração com as crianças e solicita que abram o caderno de Língua Portuguesa para verificar a atividade que foi dada na última quinta-feira, quando ela faltou. Dos cadernos que corrige, vários a desagradaram, pois, nos dizeres da docente, as crianças não copiaram conforme as orientações que deixou para a professora eventual, que a substituiu. Solicita que deixem onze linhas para realizar as tarefas novamente.

Em seguida entrega uma folha de atividade contendo uma lista de substantivos coletivos como os de: animais, pessoas e outros agrupamentos. Ela pergunta: “*quem se lembra do significado de substantivo coletivo?*” Poucas/os alunas/os respondem corretamente. Percebendo a discreta participação do grupo, a regente reforça que substantivo coletivo é o conjunto de seres da mesma espécie e, como exemplos, cita as letras que formam o alfabeto, o time que é formado por vários jogadores e os livros da biblioteca. Depois entrega uma cruzadinha contendo alguns coletivos.

Enquanto realizam a tarefa proposta, percorre as fileiras corrigindo os cadernos. Ela apaga quando a letra não está do seu agrado, chama a atenção quando a tarefa não está realizada ou incompleta e avisa que quem não fez ficará sem recreio para colocar o caderno em ordem. Para algumas/alguns ela diz: “*Pode apagar tudo! Está muito ruim! Senta direito! Arruma esse caderno. Larga de preguiça!*” E as/os estudantes apagam e recomeçam. Quando sentem

dúvidas, chamam a docente nas carteiras, pois ela não permite que fiquem andando na sala para evitar “bagunça”, prefere se dirigir em cada mesa.

Observo que a docente aplica uma sequência de atividades/tarefas, ora de folhas e ora de cópias da lousa para manter as/os alunas/os ocupadas/os. No dia de hoje, a docente perde a paciência e avisa uma menina que se ela permanecer conversando será colocada para fora da sala. Nessa circunstância, uma outra criança sugere à professora a brincadeira da “vaca amarela”, como forma de controle das conversas paralelas. A regente não se importa com o comentário e continua corrigindo os cadernos. Para as/os faltosas/os ela guarda todas as atividades que foram dadas em sala de aula, inclusive, empresta cadernos de colegas para que a criança ausente mantenha seus registros em ordem. Isso é uma exigência da docente.

Durante esta tarde, a docente quase não se senta em sua cadeira. Quando isso ocorre, ela cola as cartinhas que recebeu das crianças em um caderno. Cola todas. A porta de seu armário é repleta de cartas produzidas pelas crianças. Também aproveita o tempo para corrigir cadernos de tarefas de casa enquanto as alunas e alunos estão executando algumas atividades propostas. Segundo a docente, os anos de experiência a fizeram entender que o salário que ganha não compensa levar trabalho para casa, por isso, ela resolve tudo na escola e, em sua residência, cuida dos afazeres domésticos.

Observei em várias circunstâncias que apesar de chamar a atenção, de apagar os cadernos e de não aceitar conversas paralelas, essa profissional conversa e brinca com as crianças quando acha conveniente. Na sala há estudantes com deficiência intelectual, com depressão e casos de abandono familiar no tocante à vida escolar. O planejamento não é diferente para as/os que apresentam dificuldades de aprendizagens de conteúdos trabalhados ou não estão alfabetizados. Entretanto, a importância do vínculo afetivo é perceptível, pois as crianças não sentem medo de perguntar, por exemplo, quando não entenderam ou se têm dúvidas sobre determinadas tarefas.

Pergunto se há previsão de reprovadas/os: a docente me fala que quatro ficarão retidas/os, pois não apresentam condições para o ano subsequente. Desses, dois são atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE da escola.

No início de cada bimestre a docente anuncia quais conteúdos serão trabalhados no decorrer do processo. Cada estudante copia a listagem nos cadernos das respectivas matérias. O sinal do recreio é tocado. Após quinze minutos, a docente busca sua turma no refeitório e se encaminha para a sala de aula. As atividades são retomadas.

APÊNDICE C – EXEMPLO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO UTILIZADO NA ESCOLA EXPERIÊNCIA – DOCENTE ROSALINA

Data: 18/10/2018 (quinta-feira)

Chego mais uma vez nesta escola que apresenta problemas do ponto de vista estrutural. Se pelo lado da acolhida humana esta unidade de ensino se destaca pela gentileza que nos dispensa desde a entrada da escola, pelo aspecto físico, suas instalações demonstram fragilidades. Corredores escuros, paredes de tijolões rabiscadas, janelas e portas quebradas, piso danificado, mobiliário necessitando de descarte, dentre outras características que fazem desta escola pesquisada a mais precária das quatro observadas (a construção desse imóvel data da era Collor. Fez parte de um projeto de escolas piloto para tempo integral). As crianças necessitam subir quatro lances de escada, pois a sala de aula se localiza no segundo andar. O refeitório fica no térreo, o que nos leva a compreender que as mesmas, sobem e descem, no mínimo, quatro vezes ao dia os degraus desta escada. Além disso, os ruídos provocados por uma construção, cuja acústica é completamente inadequada para um ambiente de estudo, corroboram para o comprometimento das condições de trabalho docente e discente. Da sala, escutamos carteiras sendo arrastadas no piso superior, barulhos de outras salas e de pessoas passando pelos corredores.

Subo as escadas e rumo à sala de aula. A docente me recebe com um sorriso e me abraça carinhosamente, saudando-me. Pergunto como estão as coisas e ela desabafa que está muito cansada. A docente sinaliza para o lugar onde posso me sentar: na última carteira da segunda fileira. A cadeira que utilizo não tem encosto, assim como outras tantas. A carteira também está com problema: o tampo está se soltando e não há espaço para colocar os cadernos debaixo da mesa. O quadro branco que se encontra na parede do fundo da sala não é utilizado, pois não há recarga de pincel na escola. A docente usa lousa e giz.

Ela faz uma oração com os/as estudantes e solicita que abram o caderno de Matemática para retomarem os cálculos de multiplicação dados no dia anterior. Coloca no quadro a operação 87×2 e descreve a representação de cada numeral nesta continha (multiplicando, multiplicador e produto) e pede para as/os alunas/os lerem em voz alta.

Observo que a menina que se senta à minha frente não sabe ler, é apenas copista e, durante a correção dos cálculos, apenas copia as respostas do quadro. O caderno é organizado, mas, ela não está alfabetizada. Neste dia, não houve uma atividade que pudesse auxiliar na compreensão

da multiplicação de uma outra forma, com uso de material concreto ou com exemplos do cotidiano das crianças. Nessa mesma situação crítica, encontram-se mais quatro crianças.

No momento da correção das continhas, a regente chama ao quadro uma menina para resolver o primeiro cálculo. Essa aluna domina a multiplicação, logo, acerta a operação. A docente parabeniza-a. Em seguida, ela pede que um garoto realize a próxima continha. Também o parabeniza pelo acerto. E assim, sucessivamente. As crianças que realizaram os cálculos no quadro foram escolhidas pela docente. Quando chama um determinado aluno, o mesmo se nega porque sente medo de errar. Observei que ela chamou apenas aquelas/es que supunha que acertariam os cálculos.

A aula é interrompida pela Pedagoga, pois, novamente, a docente é obrigada a aceitar em sua sala cerca de seis estudantes de outra regente que faltou neste dia. Isso tem ocorrido com frequência nesta escola. A imposição causa uma desordem na sala porque o espaço físico precisa ser readequado. Percebo a irritação de Rosalina que acaba sendo ríspida com as crianças da outra turma, como se as mesmas fossem culpadas pela ausência da professora delas. A docente solicita que as/os alunas/os que vieram da outra sala façam as mesmas atividades de sua turma e em silêncio. Na sala, nesta data, ficaram trinta e três estudantes.

Em seguida, após finalizar a tarefa de Matemática, Rosalina solicita que abram o caderno de Língua Portuguesa. O quadro é dividido em três partes e a regente começa a escrever.

Coisas de Fada

Era uma vez uma menina

Que um dia foi boneca.

Vivia sozinha esquecida

Na casa da fada Rebeca.

Foi um acidente fatal

A borboleta formosa.

Derrubou de cima do armário

A varinha poderosa.

Veio voando no ar

A varinha de condão.

Bateu na pobre boneca

Feito nuvem de algodão.

BUM! Que transformação!

A docente explica que se não começarem com letra maiúscula, ela irá arrancar a folha. Enquanto as crianças copiam, ela me relata o seu descontentamento com a permanente colocação de outras/os alunas/os em sua sala. Ela se sente injustiçada. Me falou que conversou com a Pedagoga, mas, que de nada adiantou. Segundo a docente: *“Faltam professores e os alunos não tem com quem ficar.”* E continua *“Não consigo ajudar os alunos com dificuldades porque as condições estão péssimas”*.

Em seguida, avisa que farão leitura coletiva da poesia passada no quadro. Essa leitura será feita por fileira. Quem não sabe ler, observa. A Pedagoga interrompe novamente a aula e conversa com as crianças sobre o passeio que farão ao teatro, na próxima semana. Cada estudante deverá pagar R\$ 10,00. Quem não efetuar o pagamento não poderá ir. Me indigno com essa atitude da escola, pois parcela significativa das/os alunas/os não tem condições financeira nem para comprar objetos escolares, como lápis e borracha. Quantos poderão ir ao tal passeio? A capa da propaganda do folheto do teatro é toda colorida e chama a atenção. A docente avisa que irá acompanhar a turma neste passeio. Ela verbaliza: *“Quem não trouxer o dinheiro, não vai”* e prossegue: *“Vai ficar com outra professora fazendo atividade”*.

Após essa etapa, a docente continua a escrever no quadro. Ela avisa que irá passar muitas atividades para copiarem. Percebendo que a tarde não será fácil, copio todas as tarefas do quadro para tentar compreender as situações pelas quais as crianças passam. No quadro uma lista de exercícios:

1. *Você sabe que gênero de texto é esse?*
2. *Qual é o assunto do texto?*
3. *Quem são os personagens do texto?*
4. *Onde se passa essa história?*
5. *Como vivia a boneca?*
6. *Onde a fada Rebeca guarda a varinha?*
7. *Quem provocou o acidente?*
8. *Como a varinha caiu de cima do armário?*

A docente me mostra um caderno exemplar de um menino, que sob o seu ponto de vista, está impecável na escrita e na realização das tarefas.

No quadro, mais questões são colocadas:

9. O que aconteceu quando a varinha bateu na boneca?

10. No texto a expressão “BUM” tem a finalidade de:

() rimar

() terminar o texto

() demonstrar um som

() indicar um numeral

11. Quantas estrofes tem esse poema? E quantos versos?

12. Pinte no poema as palavras que rimam.

Não há nada lúdico, apenas muita cópia no quadro como sinônimo de aprendizagem. A docente me diz que o uso do quadro controla o comportamento, pois atividades de folhas geram dispersão, pedaços de papel no chão e indisciplina. Foi possível observar pela fala dela e pelas observações anteriores que a cópia do quadro regula e disciplina as crianças. As/os estudantes que não estão alfabetizados permanecem a tarde inteira sem realizar atividades conforme suas necessidades pedagógicas. Apenas copiam tudo, mesmo sem entender nada.

Hora do recreio. Desço as escadas com a docente e as crianças que vão para o refeitório. Passados quinze minutos, me encaminho com a regente até a quadra, onde ela pega sua turma para voltar para a sala de aula. Novamente, subimos os mais de trinta degraus.

A docente apaga parte do quadro e continua a passar exercícios.

13. Separe as sílabas e classifique as palavras quanto ao número de sílabas:

Pobre=

Feito=

Nuvem=

Borboleta=

Formosa=

Poderosa=

Voando=

Acidente=

14. Escreva 2 palavras com a sílaba mediana de: formosa, varinha e algodão.
15. Faça uma bela ilustração para o poema.

Uma aluna pergunta se a mão da docente não dói de tanto escrever no quadro. Ela diz: “*de jeito nenhum*”. A docente comenta comigo sobre um garotinho da outra sala que nunca copia nada, que o menino finge com o lápis que está copiando. Fala isso em voz alta. Ele fixa os olhos no caderno e nada comenta. Uma outra aluna pede: “*Tia, não passa mais não!*” se referindo às atividades da lousa. De fato, meu dedo médio da mão direita está marcado de tanto segurar a caneta para copiar.

Um garotinho que nunca havia frequentado antes uma escola me mostra seu caderno com orgulho por estar caprichando nas tarefas. De fato, o caderno está organizado, mas os escritos são incompreensíveis do ponto de vista da língua formal, pois o mesmo não está alfabetizado.

APÊNDICE D – EXEMPLO DE REGISTRO DO DIÁRIO DE CAMPO NA ESCOLA ESPERANÇA – DOCENTE ZENAIDE

Data: 23/10/2018 (terça-feira)

No segundo horário, após a aula de Ensino Religioso, a Professora Regente entra na sala para iniciar o seu trabalho. Como sempre, aguardo até que sinalize o lugar que poderei me sentar. Ela acena para a última carteira da segunda fileira, próxima à porta. Enquanto me organizo, escuto o diálogo entre as docentes sobre as reclamações referentes aos lugares ocupados pelas crianças. A docente que ministra Ensino Religioso, diz que nas aulas especializadas as/os estudantes querem se sentar em outras carteiras, querem liberdade para escolherem seus lugares, algo que a incomoda, pois ela sabe que a regente tem mapa de sala com os respectivos assentos de cada aluna/o. A regente comenta que havia tentado colocar duas meninas sentadas próximas, em dupla, para uma ajudar a outra, mas que ela observou que não deu certo, pois a indisciplina se tornou um problema. A conversa se encerra rapidamente, elas se despedem, a regente reorganiza cada aluna/o em seu devido lugar e começa a sua aula.

Inicia sua fala pedindo silêncio e fazendo a oração do Santo Anjo. Pede que as alunas e alunos fechem os olhos. Discretamente, observo que a maioria das crianças não fecha. Duas insistem em conversar baixinho, a docente abre os olhos e pede para se calarem. Prossegue orando. Após a reza, Zenaide faz a retomada do conteúdo trabalhado no dia anterior, qual foi: animais nocivos. Ela pergunta onde esses animais costumam ser encontrados. A maioria responde rapidamente que em canos, ralos, embaixo de sofás, em troncos de árvores, lixos, telhas, etc. Uma aluna cita como exemplo o *Aedes Aegypti*. A docente explica os cuidados que devem ter para evitar a dengue no período de chuva. Ela é interrompida inúmeras vezes com muitas perguntas e não consegue responder todas as indagações porque deseja realizar a atividade planejada.

A docente anuncia que farão um folder sobre a dengue integrando as disciplinas de História, Geografia e Ciências e que o mesmo valerá 5,0 pontos. Antes disso, uma aluna, a pedido de Zenaide, lê um livro de literatura, no centro da sala, para a turma. Não demonstra vergonha ou timidez. O texto conta a história de uma baratinha que só queria ficar com a mãe e que adoeceu porque foi picada pelo mosquito da dengue. A maioria fica em silêncio, entretanto, não presta atenção no conto da colega. Algumas e alguns desenharam no caderno, outras/os brincam com pequenos brinquedos que trouxeram de casa e outras/os tantas/os deitam suas cabeças nas carteiras. A cada página lida, Zenaide mostra as imagens contidas no livro.

Uma menina interrompe e pergunta se o horário de verão mudou no celular da docente. A explicação dada é a seguinte: “*o horário de verão foi mexido por causa das eleições*” e comunica que a mudança efetiva ocorrerá no início de novembro.

A aluna leitora retoma o texto do livro. À essa altura, nenhuma criança presta atenção, mas, a docente insiste em terminar a contação de história e pede silêncio constantemente. Assim que a história é finalizada, Zenaide fala da relevância do trabalho coletivo para evitar a dengue. Cita que é importante conversar com vizinhos que mantêm plantas e lixos que podem acumular água e, assim, favorecer a proliferação do mosquito.

Em seguida pede silêncio e passa as instruções sobre como será a confecção do folder (uma folha A4 dividida em três partes). A capa deverá ser feita pela aluna/o, mas, o texto terá de ser copiado da lousa. Ela explica que serão mencionadas algumas situações que devem ser evitadas para que não se formem criadouros do mosquito. Nessa ocasião, um aluno que demonstra ser falante pergunta se sua nota está boa, a docente nada responde e continua entregando as folhas dobradas em forma de folder. Passadas as orientações, Zenaide anda entre as fileiras mostrando o exemplo de folder (produzido por ela), para que cada criança faça como o seu exemplo. Até os desenhos internos deverão ser os mesmos. Autonomia só no desenho da capa.

Título do Folder: *Lixo x animais nocivos*

Zenaide solicita que o folder apresentado por ela seja reproduzido pelas crianças. Todas/os realizam o comando. Enquanto isso, a docente inicia a escrita do texto que deverão copiar do quadro. Nesse momento, uma menina exclama: “*Nossa, tia! Você já vai copiar?*” referindo-se ao pouco tempo destinado para o desenho da capa. Ela nada responde, e continua a escrever.

Diz uma parte do texto:

“Não deixar lixo acumulado no quintal de casa, evitando a presença de ratos, baratas e moscas. Não amontoar folhas, madeiras, paus, telhas e tijolos no quintal, para evitar que abrigue escorpiões, aranhas e baratas.”

No momento em que copiam, o barulho externo chama a atenção de alguns/mas alunos/as que se sentam próximo à porta da sala, elas/es ficam observando outras crianças brincarem de cabo de guerra no pátio da escola, durante a aula de Educação Física. Os olhares são de quem gostariam de estar lá brincando também. A docente se vira para essas alunas e alunos e pede que prestem atenção à tarefa dada.

Bate o sinal, é chegado o momento do recreio. A docente acompanha sua turma até o refeitório. Passados quinze minutos, retornam muito agitadas/os. A educadora sente dificuldade para retomar a atividade que estavam fazendo. Ela diz muitas vezes: “*Vamos, terceiro ano?*” Um aluno, que demonstra muita inquietação, irrita as/os colegas com suas gracinhas de dançar e cantar em sala. Um menino se volta para ele e diz: “*Filho, esse folder vale muito ponto, você precisa caprichar! É conteúdo de prova. Para de graça!!*” – disse isso numa seriedade muito expressiva.

Zenaide continua caminhando entre as fileiras olhando cada trabalho (se a cópia do quadro estava correta). As crianças, por iniciativa própria, começam um debate sobre animais nocivos, a partir de um cartaz que contém figuras de animais invertebrados, vertebrados e nocivos, que fica no fundo da sala. A docente chama a atenção das crianças que estão atrasadas na cópia do escrito e arruma as carteiras de uma determinada fileira que não estão alinhadas. Ela me mostra um folder de um aluno que desenhou a capa lindamente. Ela diz que “*vários alunos são artistas e que têm muito potencial*”.

Mesmo a maioria tendo finalizado a cópia do primeiro trecho do texto, Zenaide continua esperando por aquelas/es que ainda não terminaram. A contradição observada me intriga: para uma aluna sentada numa carteira à minha frente, que não está alfabetizada, a docente não dispensa nenhuma atenção ao trabalho dela. Essa aluna com dificuldade não apresenta problemas de ordem comportamental, não é indisciplinada, ao contrário, mal se escuta sua voz durante o período de aula. Trata-se de uma criança silenciosa. Concluo que o tempo esperado para dar continuidade às atividades não representa o tempo de aprender, mas, o de copiar.

Em outra ocasião, quando tomei leitura dessa turminha, essa mesma garotinha ficou, inicialmente, constrangida por não estar alfabetizada, como se essa situação fosse de sua inteira responsabilidade. Ela copia, mas não lê. Realiza as atividades, mas sem entender.

Continuação do texto no quadro

“Não juntar pneus velhos, garrafas e outros objetos que possam acumular água e servir de abrigo para o Aedes Aegypti. Não jogar entulhos em terrenos baldios, onde servirão de abrigo para vários insetos e roedores (baratas, ratos, barbeiros, moscas, escorpiões, aranhas)”

Nesse momento, um dos garotos mais agitados da sala, faz um gracejo rebolando quando um outro colega pergunta: “*Você é homem, mulher ou gay?*” Então, Zenaide manda retomarem a atividade. O menino que fez a pergunta solta a seguinte frase: “*Quem votar no Bolsonaro e for*

gay pode morrer”. Uma menina imediatamente pergunta a docente: “*Tia, pode falar de política aqui na escola?*” Outros colegas soltam um sonoro não. À essa altura, na sala há muita conversa sobre isso, as crianças falantes querem discutir o assunto. A docente observando a total perda de controle solta um grito para fazer a turma se calar. Ela diz “*É para fazer a atividade, nada dessas conversas!*”, e continua escrevendo na lousa.

A Pedagoga da escola interrompe a aula para entregar bilhetes de reunião de pais que ocorrerá em dois dias. Um menino demonstra preocupação, e a docente diz a ele: “*Sua mãe nunca apareceu em reunião nenhuma, não vi sua mãe nenhuma vez neste ano*” sugerindo que a preocupação da criança era desnecessária. Alguns estudantes se antecipam e justificam que a mãe e o pai estarão trabalhando no horário da reunião. Uma criança pergunta: “*Pode ser minha avó?*”, a Pedagoga responde que sim.

Quando a Pedagoga se retira da sala, Zenaide retoma a aula lembrando do trabalho de campo que realizaram recentemente no entorno da escola e que observaram a quantidade de lixo descartado em local inapropriado ou proibido (inclusive vaso sanitário). A regente pede para não seguirem os exemplos errados, pois serão os adultos de amanhã. Ela diz sobre a importância de realizarem doações para residentes em assentamento, pois muitos móveis podem ser aproveitados por pessoas carentes. Um aluno cita um exemplo de situação de um terreno grande próximo à sua casa, que contém muito lixo. A docente propõe que ele converse com o pai sobre um mutirão entre vizinhos para limpar o terreno. Depois, se volta para o quadro e continua escrevendo.

A aula se encerra com o folder construído/elaborado. A turma, a partir dos diversos temas surgidos, quis muito verbalizar pensamentos, debater as temáticas que surgiram no decorrer da aula, do que simplesmente copiar. Nessa circunstância, Zenaide se desgastou consideravelmente, pois elaborou uma aula não imaginando que tantos questionamentos fossem emergir, e, em decorrência desse “barulho” que a atrapalhava, teve que solicitar silêncio a tarde inteira.

**APÊNDICE E – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRAVADA) COM A
DOCENTE HELENA – ESCOLA UTOPIA**

Pergunta 1: Como é praticada a avaliação do terceiro ano?

Resposta: A avaliação é dividida em processo e produto. Processo equivale a 40% e o produto equivale a 60.

Pergunta 2: Qual o papel que a avaliação ocupa no seu processo de ensino?

Resposta: A avaliação me mostra o caminho que preciso seguir em relação as dificuldades apresentadas pelos alunos, buscar soluções para melhorar essas dificuldades e verificar em meus alunos quem adquiriu habilidades que estão dentro dos objetivos propostos.

Pergunta 3: Você tem alunos com dificuldades de aprendizagens?

Resposta: Sim, três alunos que fazem parte do atendimento educacional especializado e mais alguns que apresentam dificuldades de aprendizagem, que não estão alfabetizados e têm dificuldades de raciocínio lógico.

Pergunta 4: Então, diante dessas dificuldades, como ensinar e avaliar formativamente?

Resposta: Observar, analisar e procurar recursos alternativos para alcançar o nível necessário para o desenvolvimento da aprendizagem.

Pergunta 5: Quais têm sido as maiores dificuldades pedagógicas enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem?

Resposta: Ausência da família, pré-requisito necessário para a série, atrasos e faltas constantes, agressividade, indisciplina, falta de compromisso do próprio aluno, falta de materiais, conflitos emocionais, falta de motivação em relação ao futuro e a necessidade de estudos.

Pergunta 6: As avaliações praticadas colocam os estudantes no centro do trabalho pedagógico? São consideradas mais as capacidades ou o vencimento dos conteúdos cobrados no planejamento?

Resposta: Acho que sim, procuro balancear a necessidade com a capacidade de aprendizagem de cada criança. O planejamento precisa ser cumprido, mas, o conhecimento, assimilação e a fixação dos conteúdos não podem ser deixados de lado. Não adiante correr ou cumprir um planejamento que não contempla o tempo e o espaço de aprendizagem do aluno.

Pergunta 7: O que você acha que poderia ou deveria ser feito para melhorar as condições das aprendizagens?

Resposta: Participação da família, capacitação profissional, disposição dos alunos, valorização do profissional, valorização e garantia dos espaços como biblioteca, informática, investimento e melhoria dos espaços, alteração do currículo de acordos com as mudanças mundiais, melhoria nas condições de distribuição de renda, segurança, etc.

Pergunta 8: Os exames externos influenciam no seu processo de ensinar e avaliar?

Resposta: Acho que os exames externos influenciam de diferentes formas. Em relação a sala de aula procuro trabalhar dentro do planejamento os conteúdos que serão supostamente cobrados nesses exames, de acordo com as habilidades estabelecidas na série. Mas, ao mesmo tempo, esses exames apresentam questão que não condizem com o planejamento local, o que dificulta o alcance dos índices planejados, mesmo porque, as escolas não têm um roteiro que indique o que será cobrado. Em nível nacional eles indicam a evolução que cada escola obteve e o que precisa ser corrigido, adaptado ou melhorado.

Observação: a entrevistada nos solicitou as perguntas com antecedência de alguns dias para preparar suas respostas. No momento da gravação a docente leu suas respostas.

**APÊNDICE F –ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRAVADA) COM A
DOCENTE ZENAIDE – ESCOLA ESPERANÇA**

Pergunta 1: Como é praticada a avaliação no 3º ano?

Resposta: Bom, na minha sala eu divido o processo em três etapas onde o aluno tem a oportunidade de obter a nota e ver mais questões relacionadas aos conteúdos trabalhados. Sempre que aplico esse processo, a partir daí eu vejo as dificuldades que eles estão tendo para poder voltar em algum conteúdo e até mesmo corrigir alguns erros desse processo feito em sala e o aluno tem a oportunidade de rever alguma questão, consertar e poder tirar uma nota melhor. A bimestral eu passo durante o momento da avaliação observando como os alunos estão fazendo, como estão se saindo. Às vezes percebo alguns errinhos por falta de atenção, sempre dou um toque, um alerta, peço para reler a questão. As avaliações acontecem na minha sala de uma forma muito tranquila, sem pressão, sem medo, sem colocar pânico nos alunos. Eu mostro muito a responsabilidade que eles têm que ter, no momento de silêncio, de concentração, porém nada de terrorismo, fazendo com que os meninos cheguem nesse momento com medo e possam sair muito mal.

Pergunta 2: Qual o papel que a avaliação ocupa no seu processo de ensino?

Resposta: Ela é importante para eu poder avaliar não somente os alunos como também meu trabalho. Serve como um norte para eu rever algumas coisas como a minha prática, como eu tenho ensinado para poder a partir daí rever alguns pontos, mas destaco que eu observo muito os alunos nas atividades diárias, no dia a dia da sala de aula, não somente nesse momento. Eu observo como eles estão fazendo, as dificuldades, a participação, se os alunos perguntam, se questionam, então tudo está sendo avaliado durante as minhas aulas, durante esse processo de ensino.

Pergunta 3: Você tem alunos com dificuldades de aprendizagem?

Resposta: Tenho sim.

Pergunta 4: Então, diante dessas dificuldades, como ensinar e avaliar formativamente?

Resposta: Tem sido um desafio, uma delas é uma aluna muito faltosa que praticamente não vem a escola, que conhece apenas o alfabeto, está bem no início do processo de alfabetização, em nível de primeiro ano mesmo. Outra chegou com problemas de aprendizagem do 2º ano. Eu acho que nem deveria ter avançado e, ainda, uma outra que veio de outro estado. Tem sido difícil porque cada uma delas tem uma história diferente e como a sala é cheia, muito agitada

torna-se difícil poder sentar do lado e ajudar esses alunos na sua individualidade, nas suas particularidades. Eu acho que seria muito importante um apoio de pessoas, um recurso humano, o PIP, por exemplo, que não teve esse ano, ajudaria muito nessas questões aí.

Pergunta 5: Quais têm sido as maiores dificuldades pedagógicas enfrentadas no processo de ensino?

Resposta: eu vejo a questão dos pais que não acompanham as tarefas de casa, os cadernos. Muitos alunos, a maioria da minha turma não faz as tarefas de casa, então essa participação efetiva dos pais faz toda diferença na vida do estudante, na vida dos filhos deles, e eu vejo que muitos são meio largados mesmo. A gente vê pelos cadernos, pela organização, crianças que não tem capricho e zelo com o material, mas esse trabalho, essa parceria entre a escola e os pais faz toda diferença no processo ensino e aprendizagem.

Pergunta 6: As avaliações praticadas colocam os estudantes no centro do trabalho pedagógico? São consideradas mais as capacidades ou o vencimento dos conteúdos cobrados no planejamento?

Resposta: Às vezes acho que não porque acabo tendo que cumprir um ritual meio burocrático e às vezes esses alunos que chegam com as dificuldades que ainda não foram superadas lá no 2º ano, chegam ao 3º ano demonstrando dificuldade para responder e fazer as atividades. Eu vejo assim, o governo quer avaliar como é que está a educação no geral no país, principalmente nas avaliações externas, mas, ao mesmo tempo que isso pode ser bom, para mudar as vezes a educação, pode ser ruim diante da realidade do nível que os alunos chegando para nós, do que a gente vê no dia a dia. Por isso, às vezes, acaba não sendo muito legal. Não sei se coloca o aluno no centro ou apenas querem cumprir coisas. A minha avaliação eu coloco priorizando os alunos em tudo. Vejo se eles estão bem, como está o processo de aprendizagem, mas não é só a avaliação que me dá esse feedback, é o dia a dia em sala de aula, o que os alunos estão fazendo, a participação efetiva deles, os questionamentos.

Pergunta 7: O que você acha que poderia ou deveria ser feito para melhorar as condições das aprendizagens?

Resposta: em primeiro lugar, a parceria dos pais, seria muito bom se existisse uma cobrança maior por parte deles nessa participação da vida escolar dos filhos. A outra refere-se à questão de mais pessoas para poder ajudar. Seriam mais políticas públicas voltadas para isso, para tentar ajudar, estar nas escolas ajudando, trabalhando com esses alunos com dificuldades, porque cada ano que a gente trabalha a gente se depara com muitas questões e além das dificuldades de aprendizagens, às vezes os alunos não têm suporte de família, as vezes nem convivem com

família, então, são crianças que precisam de alguém para direcioná-las, para dar suporte na educação, coisas que às vezes sozinha, com trinta alunos por sala, não consegue. Então, um reforço, às vezes até psicólogo na escola, porque a gente está recebendo alunos com muitas demandas, com muitos problemas nessa questão emocional, psicológica, aquele quadro das famílias estarem muito desestruturadas e até mesmo nós enquanto professores precisaríamos desse suporte também de um profissional para nos auxiliar mais, para lidarmos com essas diversidades, porque, às vezes, a gente tem que ser psicóloga, enfermeira, mãe, professora, babá, e tá ficando muito, muito pesado para nós, porque temos um monte de coisas para serem cumpridas e estamos tendo que fazer outros papéis que não cabem a nós, que acabam desgastando a professora, adoecendo, dando aquela sensação de impotência, deixando muitos profissionais frustrados. Acho que é isso (risos...)

Pergunta 8: Os exames externos influenciam no seu processo de ensinar e avaliar?

Resposta: Na minha prática eu já coloco ela desde o início do ano, já venho colocando algumas questões nesse estilo, com descritores para preparar a minha turma para esse tipo de avaliação, mas lembrando também da questão de que muitas coisas que são cobradas na avaliação externa não contemplam a rede municipal de educação de Uberlândia, às vezes são conteúdos, coisas diferentes e coisas que são regionais, que estão falando de outra região que não contempla a nossa realidade, mas eu busco dentro desse estilo de avaliação, às vezes, criar algumas em cima do conteúdo que eu estou trabalhando para preparar o aluno para esse tipo de questão mais fechada, onde o aluno tem que interpretar bem a pergunta para saber distinguir qual das respostas estaria correta.

**APÊNDICE G –ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRAVADA) COM A
DOCENTE ANTÔNIA – ESCOLA REALIDADE**

Pergunta 1: Como é praticada a avaliação no 3º ano?

Resposta: Ela é feita em dois momentos. Um bimestral e outro das atividades avaliativas realizadas em sala de aula com valor de 15,0 pontos, distribuídos entre um teste ou um trabalho feito em grupo ou individual em casa ou em sala mesmo e a bimestral que vale 10,0 pontos que contempla todo o conteúdo aprendido dentro de sala de aula.

Pergunta 2: Qual o papel que a avaliação ocupa no seu processo de ensino?

Resposta: A avaliação tem que ser constante, a cada dia e com atividades diferenciadas.

Pergunta 3: Você tem alunos com dificuldades de aprendizagens?

Resposta: Tenho.

Pergunta 4: Então, diante dessas dificuldades, como ensinar e avaliar formativamente?

Resposta: Uma fórmula eu não tenho, é muito difícil. Não é um só e também é um trabalho individual com eles. Como a sala tem um quantitativo muito alto de crianças, o que a gente faz? A gente tenta trabalhar com materiais diferenciados, uma apostila ou um caderno diferenciado. Trabalho com um caderninho que eu montei para eles, uma apostila para estar ajudando nesse processo de aprendizagem. Em relação a avaliação, eles fazem a mesma avaliação dos outros colegas, mas depois quando vejo que não alcançou a atividade proposta ou a quantidade do valor dos pontos que ele tem que ter, vou aplicando, durante a semana, algumas atividades dentro da aprendizagem dele. Aí é uma atividade diferenciada, mas como os alunos que tenho com muitas dificuldades não vão acompanhar a turma, então, não tem como eu preparar uma atividade para estar avaliando eles. Dar uma avaliação: hoje vou te avaliar com tal atividade, não.

Pergunta 5: Quais têm sido as maiores dificuldades pedagógicas enfrentadas no processo de ensino?

Resposta: No ensino? Ai, deixa eu ver. No ensino a maior dificuldade que eu tenho mesmo é em relação a quantidade de alunos na sala porque tenho uma sala muito cheia, eu a considero uma sala cheia de alunos com níveis diferentes de aprendizagem. Então, tenho muita dificuldade de estar tentando, busco ajudar eles, mas não consigo de certa forma porque a sala está muito cheia, então não tem exclusividade para aqueles alunos. Eu acho que se eu tivesse uma sala com quantidade menor de crianças seria mais fácil eu estar ensinando e com um tempo maior, uma atenção maior para aquela criança com dificuldade de aprendizagem.

Pergunta 6: As avaliações praticadas colocam os estudantes no centro do trabalho pedagógico? São consideradas mais as capacidades ou o vencimento dos conteúdos cobrados no planejamento?

Resposta: Não, eu sigo mais o aprendizado do meu aluno. Eu tenho planejamento todinho que a escola me passa no início do ano, tenho planejamento que eu faço, mas quando vejo que o aluno não conseguiu adquirir aquela habilidade, o meu conteúdo não passa para a frente, às vezes ele passa, mas passo com certo receio porque eu sou cobrada para passar todo conteúdo, mas se for para eu falar assim vou deixar de passar porque ele não aprendeu, eu prefiro. Prefiro mesmo ficar amassando, não é amassando, um tempo maior em um conteúdo para eu ver se ele adquire aquela habilidade do que só chegar na sala e começar a jogar conteúdo. Então, o planejamento a gente segue, mas eu vou no meu tempo e no tempo dos alunos.

Observação: Docente interrompe a entrevista para chamar a atenção de seus/suas alunos/as pelo barulho. Neste dia, não havia outra profissional que pudesse ficar na sala para a docente ser entrevistada. Ela até saiu pela escola procurando, entretanto, voltou à sala dizendo que não havia conseguido ninguém. Perguntei se ela queria deixar para outro momento, mas ela fez questão de responder as minhas perguntas naquele momento.

Pergunta 7: O que você acha que poderia ou deveria ser feito para melhorar as condições das aprendizagens?

Resposta: Eu acho que seria bom ter um reforço escolar para as crianças ou uma pessoa para auxiliar, pelo menos uma ou duas vezes por semana estar tirando aquela criança dentro da sala de aula e trabalhar com ela individualmente. Se trabalha no individual, ela tem mais capacidade de aprender alguma coisa, pelo menos gravar, por exemplo, aqui eu falo uma coisa no geral, eu falo pensando no aluno que está num nível maior, dou uma atividade, é a que eles vão realizar e o meu aluno com dificuldade não vai saber o que estou falando, às vezes ele te olha com uma cara parecendo que você está falando algo tão absurdo porque ele não aprendeu aquilo, ele não sabe aquilo. Aí se eu tivesse uma pessoa, que chegasse para levar ele lá para fora, e trabalhar com material lúdico, com concreto, as vezes ele aprenderia mais. Então, esse tempo, essa ajuda, não só para mim, mas para qualquer outro professor que tem esses alunos com dificuldade, ajudaria bastante. Não só isso também, não só o nosso papel na escola, eu acho que os pais também. Os pais eles têm que vir na escola, conversar com o professor e estar ajudando e acompanhando. Eu acho que a maioria dos alunos com dificuldade os pais não acompanham, vejo pelos meus próprios alunos com dificuldades, os pais não acompanham, então eu fico sozinha na sala com eles. Se chamo para conversar, mostrar e falar da dificuldade do aluno, se

explico, converso, aí o pai fala que irá ajudar, mas aí se manda uma tarefa diferenciada e em conjunto (a mesma de todos), nem uma nem a outra vem feita. Uma não vem porque realmente ele não sabe e o pai também não senta pelo menos para ajudar e a outra, que é feita com adaptação para ele (o aluno), também vem sem fazer porque o pai não ajuda. E se o pai não ajuda, ele não faz, porque na sala ele faz se eu acompanhar. Se eu sentar do lado, se chamar para tomar uma leitura, se eu mostrar a letra, se eu por pauzinho de picolé para ele contar, ele vai contar, mas aí se vai para casa a atividade o pai não faz isso. Então, eu acho que a questão de alunos com dificuldade de aprendizagem, se a gente não tiver um acompanhamento dos pais e da escola também, fica difícil porque eu vejo que se a escola tivesse um professor de apoio ou reforço acho que ajudaria a gente muito mais, muito mesmo, porque, às vezes a gente fica até com o coração pequenininho porque vê um aluno o ano inteiro com você, o ano todo, que quase no final do ano eles estão começando a se despertar, começando a aprender, sabe quando começa a dar aquele clique, só que você não tem aquele tempo todo para ele, aí você pede para o pai ajudar em casa e o pai não ajuda, em vez dele progredir, ele regride. Aí é a parte mais frustrante para o professor. A gente se sente incapaz nessa parte.

Pergunta 8: Os exames externos influenciam no seu processo de ensinar e avaliar?

Resposta: Ah, sim. Eu pego bastante modelos de provas que tem na internet, eu trago para eles para estar mostrando como serão avaliados porque eu avalio de duas maneiras meu aluno: o que ele traz, o que ele tinha antes e o que ele aprendeu comigo. Então essas avaliações internas (quis dizer externa) elas são diferentes de como a gente ensina aqui, o padrão da prova deles é diferente. Por exemplo, lá é muito marcar X, a gente tem que montar gabarito, nas minhas provas bimestrais ou na avaliação que eu faço dentro da sala de aula não tem isso. Eu dou mais para escrever, para estar redigindo alguma coisa, escrever mesmo e lá nessas provas externas são de marcar X. Então, para eu preparar eles, mostrar para eles, eu tenho que trazer um exemplo e estar mudando todo o meu planejamento, fazendo atividades dentro daquelas provas mesmo. Não que eu não vejo que eles (os alunos) não saibam, mas, mesmo eu ensinando e cobrando deles, se vem aquela prova, eles sabem responder, mas pelo fato de ser múltipla escolha eles as vezes até perguntam: Onde está a linha para eu escrever? Mas não é para eles redigir e escrever a resposta, é só ele ler e marcar. Eles não têm esse hábito. No município eles não tem esse hábito de estar fazendo prova só de múltipla escolha, com gabarito com as crianças, não nessa faixa etária.

APÊNDICE H –ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GRAVADA) COM A DOCENTE ROSALINA – ESCOLA EXPERIÊNCIA

Pergunta 1: Como é praticada a avaliação do terceiro ano?

Resposta: A avaliação é praticada através de provas escritas, trabalhos individuais ou em grupos dentro de sala de aula com a orientação do professor. A avaliação é somativa.

Pergunta 2: Qual o papel que a avaliação ocupa no seu processo de ensino?

Resposta: A avaliação ajuda a identificar as dificuldades do aluno e, também, constatar as falhas no trabalho do professor.

Pergunta 3: Você tem alunos com dificuldades de aprendizagens?

Resposta: Sim, tenho uns quatro alunos dentro de sala esse ano, com dificuldades de aprendizagem e não tenho nenhum apoio para ajudar no desenvolvimento desses alunos.

Pergunta 4: Então, diante dessas dificuldades, como ensinar e avaliar formativamente?

Resposta: É o processo avaliativo formativo que vai possibilitar conduzir o professor a repensar o seu trabalho, buscando sempre caminhos para a melhoria, e nesse processo o professor pode recorrer a instrumentos avaliativos diversificados, como provas, listas de exercícios, trabalhos diferenciados e atividades diversificadas.

Pergunta 5: Quais têm sido as maiores dificuldades pedagógicas enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem?

Resposta: Ausência de acompanhamento familiar afeta diretamente o trabalho pedagógico escolar, dificulta muito o processo de ensino aprendizagem, a falta de motivação do aluno, o mesmo já não tem mais objetivos, expectativas de crescimento intelectual, aluno é..., falta de ... recursos audiovisuais e mais outras coisas.

Pergunta 6: As avaliações praticadas colocam os estudantes no centro do trabalho pedagógico? São consideradas mais as capacidades ou o vencimento dos conteúdos cobrados no planejamento?

Resposta: As avaliações colocam o estudante no centro do trabalho avaliativo sim, porque o processo avaliativo engloba também a auto avaliação onde o aluno participa de todo o processo e compreende a si próprio e outros em relação a avaliação. Agora, quanto ao desempenho em cima do conteúdo do planejamento, é uma preocupação em manter a disciplina e também cumprir o conteúdo, mas, eu me preocupo mais ainda com a aprendizagem e o desenvolvimento

do meu aluno, procuro despertar nele sempre o interesse de aprender e a vontade de seguir em frente.

Pergunta 7: O que você acha que poderia ou deveria ser feito para melhorar as condições das aprendizagens?

Resposta: Melhorar as condições de trabalho para o professor, proporcionar um ambiente agradável para que o aluno se sinta bem e tenha mais disposição para aprender. A principal preocupação da escola deve ser o desenvolvimento da aprendizagem do educando. E também, mudar as políticas públicas, né, comprometer mais com a educação, aumento no quadro de profissionais.

Pergunta 8: Os exames externos influenciam no seu processo de ensinar e avaliar?

Resposta: Não, preparar assim diretamente não. É feita algumas atividades em cima do modelo da prova, mais ou menos seguindo aquele padrão, mas preparar a escola não tem uma preparação dos alunos para essa prova.

Observação: a entrevistada nos solicitou as perguntas com antecedência de alguns dias para preparar suas respostas. No momento da gravação a docente leu suas respostas.