



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

KARLLINY MARTINS DA SILVA

**O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS VOZES DOS
PROFESSORES: *ISTO E/OU AQUILO?***

Presidente Prudente – SP

2019

KARLLINY MARTINS DA SILVA

**O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS VOZES DOS
PROFESSORES: *ISTO E/OU AQUILO?***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho FCT/UNESP – Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Vanda Moreira Machado Lima

Presidente Prudente – SP

2019

S586p	SILVA, Karlliny Martins da O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: : isto e/ou aquilo? / Karlliny Martins da SILVA. -- Presidente Prudente, 2019 223 p. : il., tabs., fotos Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Prof^a. Dr.^a Vanda Moreira Machado Lima 1. Escola pública. 2. Atuação docente. 3. Séries iniciais. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS VOZES DOS
PROFESSORES: ISTO E / OU AQUILO ?

AUTORA: KARLLINY MARTINS DA SILVA

ORIENTADORA: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ
Departamento de Planejamento e Administração / Universidade de Brasília

Profa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 01 de março de 2019

A Deus que me concedeu a persistência para até aqui chegar. Que me deu sabedoria para as situações da vida enfrentar. Que soprou em meus ouvidos o que sozinha jamais conseguiria falar. Àquele ao qual consagro a minha vida, este trabalho e os caminhos que eu trilhar.

Ao meu pai (in memoriam) por tudo o que sou, pelo orgulho à minha profissão, que sempre demonstrou.

A todos os professores que tanto precisam ser ouvidos. Que possuem suas vozes silenciadas pelas adversidades das salas de aula. Que são desconsiderados em meio a tantas políticas elaboradas. Que estão na luta diária pela escola de qualidade tão proclamada e pouco vivenciada.

Karlliny Martins da Silva

AGRADECIMENTOS

Foi um longo caminho para até aqui chegar, anos de estudos para um sonho realizar, uma caminhada árdua, que sozinha jamais conseguiria galgar. Agradecer é o mínimo do que posso fazer, guardo em meu coração cada ser:

À minha mãe Léga, pelo carinho, admiração, zelo, por ter cuidado do Vitor para eu estudar, por todo apoio, por não ter me deixado desistir dos meus sonhos;

Aos meus irmãos, Adriano e Otávio, por todo carinho e admiração;

Ao meu filho amado Vitor Hugo, por toda compreensão com minhas ausências, por todo carinho com que entende os meus maus dias; por toda paciência comigo enquanto sua mãe; por todo orgulho que me proporciona ao vê-lo crescer e ser tão responsável. Te amo;

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Vanda Moreira Machado Lima, por toda a humildade com que me acolheu, pelas escutas ativas, pelo carinho com que me recebeu em sua casa, por se tornar uma amiga, por toda delicadeza e sabedoria com que conduz as orientações, por ter contribuindo tanto com a minha formação profissional e pessoal, e especialmente, por ser tão humana e me fazer humana;

À Prof.^a Dr.^a Yoshie Ussami Ferrari Leite e à Prof.^a Dr.^a Shirleide Pereira da Silva Cruz, por aceitarem compor a banca de defesa e pelas valiosas contribuições para este trabalho;

A todos os membros do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE) pelas trocas realizadas e pelo crescimento oportunizado;

Aos membros do grupo de orientação da Prof.^a Dr.^a Vanda Moreira Machado Lima pelos estudos compartilhados e pelas trocas vivenciadas.

Ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari pela leitura cuidadosa do relatório de qualificação;

Às professoras que participaram da minha banca do Seminário de Pesquisa e que tanto iluminaram meu caminho: Dr.^a Cláudia Mota Darós Parente, Dr.^a Isaneide Domingues e Dr.^a Leny Rodrigues Martins Teixeira;

Às professoras Danila, Flávia, Gislaine, Miliane, Rosimar, Sandra e Vera por todo apoio à pesquisa, pelos saberes compartilhados e pela disponibilidade em contribuir com este trabalho;

A todos os amigos que o mestrado me proporcionou, em especial ao Gustavo e à Fabiana, por toda orientação dada, por pegarem em minhas mãos e me ajudarem a caminhar e pela amorosa acolhida;

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, representados por Ivonete Gomes de Andrade, por todo cuidado com a minha vida acadêmica, pelas orientações dadas e toda educação e disponibilidade em atender;

À Rosimara Fernandes, por todo apoio de sempre, por todas as orações, pela torcida, por fazer-me lembrar todas as lutas que já passei e todas as vitórias que conquistei, por compreender meu distanciamento e por me amar mais do que eu mereço;

Ao Patrick, por não ter me deixado desistir de buscar este sonho, por ter vibrado comigo todas as nossas conquistas, por sempre acreditar em mim, mais que eu mesma;

A Luciana por todos os conselhos, por todas as palavras de sabedoria com que me orienta, por todo amor a mim demonstrado, por vibrar comigo todas as minhas conquistas, por enxugar tantas lágrimas derramadas, por sempre tentar me fazer enxergar quem eu sou, por entender-me e me conhecer mais do que eu mesma e por estar sempre disponível;

À Sandra Ferrari por tanto me inspirar, por ser tão amável e carinhosa, por tornar os meus dias de trabalho tão felizes, pelas conversas, pelos conselhos, pelas broncas necessárias, por toda paciência e compreensão com minhas ausências e pelos votos de confiança a mim depositados diariamente;

À Rosicler por todo cuidado com meu filho nos vários dias em que estive ausente, pelas altas horas de conversa, por ter sido minha companheira nos momentos em que eu precisava descansar a mente, por todo carinho comigo e com minha família;

À Amanda, que acompanhou de perto todo o processo de escrita da dissertação, me apoio nas madrugadas sendo a minha companhia para os meus “recreios”, minha mais novinha irmã, que me faz enxergar quem realmente sou, por ser a voz da razão em meio as turbulências;

À família Sala, por me receber em sua casa e me acolherem tão carinhosamente.

À Maria Clara e ao Alexandre, por me receberem, a mim e ao Vitor, tão bem e dividirem a atenção da mamãe Vanda conosco;

À Mariza, Thaís, Ariadne, Geisler, Piaca e Rodrigo, por tirarem meus melhores sorrisos nos maus dias, pelos vários momentos de distração, pelas palavras de carinho, pela força dada, por tanto me ouvirem e por tanto me incentivarem;

À Sônia Regina Guaraldo, por ter acreditado em mim, pelo incentivo e investimento na formação continuada na rede de ensino enquanto Secretária de Educação, que muito

contribuiu para o meu crescimento profissional; por todas as leituras e orientações dadas nas minhas garatujas de projeto de mestrado, pela oportunidade de aprender tanto, enquanto Coordenadora de Área na Secretaria Municipal de Educação;

À Secretaria de Educação de Birigui, aqui representada por Meiriane Beltran, pela permissão concedida para a realização desta pesquisa;

A todos os profissionais da Escola Municipal Prof^a. Teresinha Bombonati, por toda compreensão, por todo apoio, por todo carinho, por tanto me ensinarem e pela honra do trabalho em equipe;

A todos que por um lapso eu não tenha nomeado, mas que sabem o quanto contribuíram para esta pesquisa, assim como para meu crescimento pessoal e profissional.

Muito obrigada!

*“Quando deixamos os prazeres imediatos
para nos dedicarmos aos prazeres a longo
prazo começamos a entender a vida”.*

(Sandra Cássia Ferrari de Paula).

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”. Acreditamos que o professor exerce sua docência de acordo com as suas crenças, teorias e ideologias, e que trazer as vozes desses sujeitos contribuirá para a reflexão crítica do papel da escola pública ou até mesmo para a sua ressignificação. Nesse sentido, a partir da abordagem qualitativa, fundamentados teoricamente no método dialético, dispomos da estratégia do grupo dialogal (DOMINGUES, 2006), para analisar o que sete professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF), de uma escola da rede municipal de ensino de Birigui-SP compreendem como papel da escola, considerando a realidade do *lócus* da pesquisa. Inicialmente, para alinharmos nossa questão de pesquisa e fundamentarmos nosso trabalho, realizamos a pesquisa bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007). Por conseguinte, desenvolvemos a análise documental, a partir das contribuições de Cellard (2010), nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), Resolução CNE nº. 7 de 14 de dezembro de 2010 (RESOLUÇÃO 7/2010), Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Birigui, Proposta Pedagógica da Escola Municipal pesquisada. Elencamos quais as funções dos professores na perspectiva das seguintes políticas: Plano Nacional de Educação (2014-2024) (PNE), Plano Municipal de Educação (PME), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TODOS), Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Programa Mais Alfabetização (PMALFA). Identificamos que nos documentos analisados há uma definição do papel da Educação Básica, porém, um silenciamento sobre o papel da escola pública dos AIEF. A partir do quadro de funções dos professores, inferimos que o papel dessa escola é: alfabetizar os alunos, formar leitores, cuidar, educar e letrar em todas as áreas do conhecimento. Com a organização e tratamento das informações a partir dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) desvelamos que o silenciamento da especificidade do papel da escola pública dos AIEF nos documentos oficiais ocasiona uma complexidade à atuação docente, delimitada pelas subjetividades dos alunos; pelo contexto escolar; pela metodologia e pela falta da participação da família na vida escolar dos alunos. A triangulação na coleta dos dados (TRIVIÑOS, 1987) nos possibilita compreender que há significações sociais hegemônicas chegando à escola, por vezes, direcionando a formação dos seus sujeitos ao mínimo: ler, escrever e calcular. Porém, as professoras atribuem outros significados e sentidos à escola na atuação docente. A partir de todo o exposto, concluímos que cabe à escola pública dos AIEF contribuir à formação integral de seus alunos, instrumentalizá-los e dotá-los de todo conhecimento necessário à vida em sociedade, considerando sua faixa etária e suas reais necessidades. O papel da escola pública dos AIEF é: isto e aquilo.

Palavras-chave: Papel da escola pública. Escola dos anos iniciais do ensino fundamental. Atuação docente.

ABSTRACT

This study was conducted in the Graduate Program in Education at UNESP's FCT (School of Sciences and Technology) along the research thread "Public Policies, School Organization and Teacher Training". We believe the teacher exercises his teaching in accordance with his beliefs, theories and ideologies, and that bringing teachers voices about the role of the public school in the current context will contribute to the critical reflection of it or even to its resignification. In this sense, from the qualitative approach and theoretically based on the dialectical method, we rely on the dialogical group strategy (DOMINGUES, 2006), to analyze what seven teachers from the first years of elementary education of a school from the municipal school network of Birigui - SP understand as the role of the school, considering the reality of the locus of this research. Initially, in order to align our research question and base our work, we carried out a bibliographic research (LIMA; MIOTO, 2007). Therefore, we developed the documental analysis, from the contributions of Cellard (2010), in the following documents: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), Resolução CNE nº. 7 de 14 de dezembro de 2010 (RESOLUÇÃO 7/2010), Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Birigui, Proposta Pedagógica da Escola Municipal pesquisada. As well as we list the parliamentary configurations in the following policies: Plano Nacional de Educação (2014-2014) (PNE), Plano Municipal de Educação (PME), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TODOS), Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and Programa Mais Alfabetização (PMALFA). We identified that in the documents analyzed there is a definition of the role of Basic Education, but a silencing on the role of the public school of the AIEF. From the framework of teachers' functions, we infer that the role of this school is to: literate students, train readers, care, educate and teach in all areas of knowledge. With the organization and treatment of information from the Nucleus of Significance (AGUIAR, OZELLA, 2006; 2013), we reveal that the silencing of the specificity of the role of the public school of the AIEF in the official documents causes a complexity to the teaching performance, delimited by the subjectivities of the students; by the school context; methodology and lack of family participation in students' school life. The triangulation in the data collection (TRIVIÑOS, 1987) allows us to understand that there are hegemonic social meanings reaching the school, sometimes directing the training of its subjects to the minimum: reading, writing and calculating. However, the teachers attribute other meanings and meanings to the school in the teaching performance. From all of the above, we conclude that it is the responsibility of the public school of the AIEF to contribute to the integral formation of its students, to instrumentalize them and equip them with all the necessary knowledge to life in society, considering their age group and their real needs. The role of the AIEF public school is: this and that.

Keywords: Role of the public school. School of first years elementary education. Teaching performance.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE = Associação Brasileira de Educação
AEE = Atendimento Educacional Especializado
AIEF = Anos Iniciais do Ensino Fundamental
APM = Associação de Pais e Mestres
BNCC = Base Nacional Comum Curricular
CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM = Centro Específico de Formação do Magistério
CNE = Conselho Nacional de Educação
EF = Ensino Fundamental
EI = Educação Infantil
EM = Ensino Médio
ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio
FCT = Faculdade de Ciências e Tecnologia
FHC = Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB = Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HTPC = Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC = Ministério da Educação
MP = Medida Provisória
PME = Plano Municipal de Educação
PMALFA = Programa Mais Alfabetização
PNAIC = Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE = Plano Nacional de Educação
PT = Partido dos Trabalhadores
PUC = Pontifícia Universidade Católica
SEB = Sistema Educacional Brasileiro
SIOPE = Sistema de Informação sobre Orçamentos Públicos em Educação
SME = Secretaria Municipal de Educação
SP = São Paulo

TODOS = Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

UFMG = Universidade Federal de Minas Gerais

UNESP = Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas

UNIJUÍ = Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UPF = Universidade de Passo Fundo

USP = Universidade Estadual Paulista

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem panorâmica do Município de Birigui - SP.....	61
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das produções acadêmicas analisadas	20
Quadro 2 – Roteiro para leitura.....	21
Quadro 3 – Descrição do perfil das professoras participantes da pesquisa.....	68
Quadro 4 – Funções da escola pública do EF na LDB/96	87
Quadro 5 – Funções do professor dos AIEF no PNE.....	89
Quadro 6 – Funções do professor dos AIEF no PME	91
Quadro 7 – Funções do professor no TODOS	92
Quadro 8 – Funções da escola pública dos AIEF na Resolução 7/2010	101
Quadro 9 – Funções do professor dos AIEF no PNAIC	103
Quadro 10 – Funções da escola pública dos AIEF na BNCC	108
Quadro 11 – Funções do professor dos AIEF no PMALFA	110
Quadro 12 – Funções da escola pública dos AIEF no Regimento Comum das Escolas Municipais de EF de Birigui	121
Quadro 13 – Funções da escola pública dos AIEF na Proposta Pedagógica	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total aplicado do FUNDEB (%).....	62
Tabela 2 - Dados quantitativos das matrículas na Educação Infantil e nos AIEF nos anos de 2000 e 2001 no município de Birigui	114
Tabela 3 - Dados quantitativos das matrículas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2005 a 2008 no município de Birigui	115
Tabela 4 - Receita Municipal por Transferências Multigovernamentais do . FUNDEB	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 ABRINDO CAMINHO: DESCRIÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA	33
2.1 PONTE DE TOM: A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	34
2.2 CARAVELA DE CRIS: O MÉTODO DIALÉTICO	36
2.3 PAU, TOCO, TÁBUA, MADEIRA: AS TÉCNICAS DE PESQUISA E A METODOLOGIA DE ANÁLISE	39
2.3.1 A análise documental.....	40
2.3.2 O questionário	43
2.3.3 O grupo dialogal	45
2.4 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES.....	48
2.4.1 Levantamento dos Pré-indicadores.....	49
2.4.2 A aglutinação dos Pré-indicadores à sistematização dos Indicadores.....	50
2.4.3 A constituição dos Núcleos de Significação.....	50
2.4.4. A análise dos Núcleos de Significação.....	51
2.4.5 A técnica da triangulação na coleta de dados	52
3 O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA: CONCEITUALIZAÇÃO E COMPLEXIDADE .	53
3.1 CONCEITUALIZAÇÃO DA EXPRESSÃO <i>PAPEL DA ESCOLA</i>	54
3.2 A COMPLEXIDADE DO PAPEL DA ESCOLA	58
3.3 DE ONDE VÊM AS VOZES: O MUNICÍPIO SELECIONADO E A ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA	61
3.4 DE QUEM SÃO AS VOZES.....	64
4 O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DOS AIEF NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	70
4.1 O QUE COMPETE AOS AIEF NA LDB/96.....	70
4.2 PNE, PME E TODOS: ALFABETIZAR E ATINGIR ÍNDICES.....	88
4.3 AS ESPECIFICIDADES DO PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DOS AIEF NA RES. 7/2010.....	92
4.4 PNAIC, BNCC E PMALFA: FUNÇÕES DO PROFESSOR DOS AIEF	102
4.5 REGIMENTO COMUM: A EXTENSÃO DO QUE PROPÕE A LDB/96	110
4.6 PROPOSTA PEDAGÓGICA: O DESDOBRAMENTO DO PAPEL DA ESCOLA EM AÇÕES.....	122

5 AFINAL, QUAL É O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DOS AIEF NAS VOZES DAS PROFESSORAS?	137
5.1 A ESPECIFICIDADE DO PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DOS AIEF	137
5.2 AS ADVERSIDADES DA DOCÊNCIA NOS AIEF	143
5.3 A METODOLOGIA NA ATUAÇÃO DOCENTE	165
5.4 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO.....	175
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES	201
APÊNDICE A - Questionário para o (a) Professor (a).....	202
APÊNDICE B - Roteiros norteadores para as sessões do Grupo Dialogal	203
ANEXOS	208
ANEXO A – Orientações para a elaboração da Proposta Pedagógica	209
ANEXO B – Pauta do HTPC de 12-03-2018.....	215
ANEXO C – Pauta do HTPC de 26-03-2018.....	216
ANEXO D – Pauta do HTPC de 02-04-2018.....	217
ANEXO E – Pauta do HTPC de 16-04-2018	218
ANEXO F – Pauta do HTPC de 14-05-2018	219
ANEXO G – Imagens selecionadas pelas professoras na sessão 2	220

1 INTRODUÇÃO

*[...] Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

(MEIRELES, 2002)¹

No contexto escolar, é comum ouvirmos questionamentos sobre o papel da escola. Indagações sempre estiveram presentes nos discursos dos professores. Alguns, desde o início da docência, quando vivenciaram situações conflitantes, ou se sentirem sobrecarregados com as demandas e exigências das diversas instâncias que tem interesses distintos nas escolas. Comigo² não foi diferente.

As peculiaridades do contexto escolar fazem com que os professores questionem se estão realizando o que é necessário para que escola cumpra seu papel.

Ao ingressar como professora estagiária na rede municipal de educação de Junqueirópolis, estado de São Paulo, em dois mil e sete, recém-formada no magistério pelo Centro Específico de Formação do Magistério (CEFAM), auxiliava os alunos com dificuldades de aprendizagem, por meio de um projeto de reforço contínuo. Na época, o papel da escola para mim era somente ensinar a ler, escrever e calcular, uma vez que estes eram os únicos saberes que eu deveria trabalhar com meus alunos.

Após três anos de docência na Educação Infantil, no município de Junqueirópolis, retomei meu trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) ao me mudar para a cidade de Birigui, Estado de São Paulo.

Lecionei para turmas de quinto ano dos AIEF nos anos de 2012 e 2013. Em 2014, assumi a função de Coordenadora de Área da Oficina Pedagógica – Creche, atuando junto à Secretaria Municipal de Educação (SME). Foi no ano de 2015 que fui para a Coordenação Pedagógica da escola em que ingressei como Professora de Ensino Fundamental.

¹ Esta poesia faz parte do livro *Ou Isto Ou Aquilo* de Cecília Meireles, publicado pela primeira vez em 1964, com sua 11ª edição em 2002.

Trabalhando como coordenadora pedagógica, comecei a me questionar sobre o papel da escola pública dos AIEF devido aos desafios e expectativas postos à esta, que, por vezes, causam sensação de impotência, incompetência, desespero por não conseguir atender as demandas, enfrentar os diversos desafios do cotidiano escolar, dentre os quais, os relacionados à indisciplina dos alunos, negligência dos pais em zelar pela educação dos filhos, desrespeito por parte das crianças e, até mesmo, de alguns pais/responsáveis aos profissionais da escola, negligência dos governantes na elaboração de políticas públicas coerentes e condizentes com as necessidades emergentes, dentre outros, sendo comum ouvir nesse contexto expressões como: “isso não é papel da escola”; “é tanta coisa pra escola dar conta e o que é papel dela não fazemos”, “o que faço: isto ou aquilo?”.

As falas dos professores indicam angústia, talvez por considerarem que não estão cumprindo com a sua função, ou, até mesmo, por não terem o esclarecimento de qual é sua função e, conseqüentemente, o papel da escola.

Considerando a diversidade de funções que são atribuídas à escola pública e o contexto em que está inserida, às vezes se gera a dúvida entre o papel da escola ser *isto ou aquilo*, mas sabemos que não se trata de uma questão de escolha, o que temos é **isto e aquilo**.

Mas, qual é o papel da escola dos AIEF? Foi com essa indagação que ingressei no Mestrado em Educação.

Para que pudéssemos encontrar a resposta, recorremos a três fontes: o que alguns autores definem como papel da escola; o que alguns documentos oficiais também o fazem; e, por fim, o que os professores que estão no dia a dia da sala de aula e vivenciam este papel têm a dizer sobre o nosso objeto de estudo.

Optamos por realizar a pesquisa na escola em que a pesquisadora trabalha como coordenadora pedagógica por ansiarmos em contribuir com a formação continuada dos professores da escola participante da pesquisa, também por se tratar de professores que acreditam na importância da parceria entre universidade e escola pública, assim como por acreditarmos que ao trazermos as vozes das professoras sobre o que elas idealizam como papel da escola e o que realizam no contexto atual nos elucidará sobre a escola que queremos e a escola que temos, nos desvelará as dificuldades existentes, os desafios superados e/ou a serem superados e contribuirá à reflexão crítica deste papel, ou até mesmo à sua resignificação.

² Utilizarei em algumas partes deste relatório a primeira pessoa do singular para expressar minhas experiências pessoais.

Iniciamos nossa busca pelas respostas com a pesquisa bibliográfica, a partir das contribuições de Lima e Mioto (2007), com o objetivo de identificar a produção acadêmica sobre a nossa temática de interesse, clarear a questão de pesquisa e o percurso metodológico, fundamentar o trabalho, avançar teoricamente no conhecimento teoricamente, assim como contribuir para que se evidencie a relevância deste empreendimento científico.

A partir do que propõe Lima e Mioto (2007, p. 41), os critérios abaixo elencados foram adotados para delimitar o universo de estudo e o material a ser selecionado na coleta de dados, a saber:

- a) Parâmetro temático: o papel da escola pública;
- b) Parâmetro linguístico: somente obras em língua portuguesa;
- c) Principais fontes: teses e dissertações sobre a temática.
- d) Parâmetro cronológico: do ano de 2010 a 2017.

Ressaltamos a opção em ter como parâmetro cronológico o ano de 2010, por ser o ano em que se fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº. 4, de 13 de julho, assim como estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos com a Resolução nº. 7/2010, as quais consideramos como marcos na educação pública brasileira, por trazerem concepções sobre alfabetização, letramento e, no caso das Diretrizes do ensino de nove anos, por alterar a idade de ingresso do aluno no Ensino Fundamental.

Para localizar as teses e dissertações a serem lidas recorreremos aos bancos de teses e dissertações dos programas de Pós-graduação em Educação com notas de 5 a 7 de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais foram identificados por meio do uso da Plataforma Sucupira³.

A CAPES tem preocupação com o controle e aprimoramento dos cursos de Pós-Graduação oferecidos. Por isso, busca avaliar tais programas a cada quatro anos, classificando-os em uma escala de 1 a 7, em que os cursos com notas 1 e 2 são descredenciados, 5 é considerado curso de excelência, 6 e 7 são notas de cursos “consolidados que tem inserção internacional” (VOGEL 2015, p. 47).

³ Anteriormente denominada de Sistema Coleta Capes, a Plataforma Sucupira, coleta as informações dos dados fornecidos pelos programas de Pós-Graduação, os analisa e avalia, sendo a referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Assim, ela disponibiliza as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>).

Realizamos a pesquisa bibliográfica com os programas de conceito CAPES 5, 6 e 7 por se tratar de cursos considerados de excelência de acordo a última avaliação quadrienal ocorrida em 2017, fazendo uso dos descritores: “papel da escola”; “função da escola”; “função social da escola”, “ensino fundamental I”; “anos iniciais do ensino fundamental”; “séries iniciais do ensino fundamental”.

A partir dos critérios que estabelecemos, localizamos 44 Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo que seis programas continham produções sobre a temática “papel da escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, com um total de 2436 produções.

Para “identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41) nos dispomos, num primeiro momento, de três das cinco estratégias⁴ sugeridas por Salvador (1986 *apud* LIMA; MIOTO, 2007) sendo elas:

1. Leitura de reconhecimento do material bibliográfico: leitura dos títulos das pesquisas e suas palavras-chaves;
2. Leitura exploratória: leitura dos resumos e, se necessário dos sumários;
3. Leitura seletiva: a partir das leituras de reconhecimento e exploratória selecionamos os trabalhos para uma análise minuciosa.

Assim, identificamos que somente 12 trabalhos têm relação com o papel da escola pública dos AIEF, sendo todas as produções de programas de CAPES 5.

Em síntese, selecionamos nove dissertações de mestrado e três teses de doutorado para aprofundarmos na leitura. Vejamos a descrição destas produções no Quadro 1:

Quadro 1 – Descrição das produções acadêmicas analisadas

Instituição	Nota CAPES	Tipo de trabalho	Título das pesquisas	Autores e ano
FCT-UNESP	5	D	O papel da escola na orientação profissional: uma análise contemporânea da dimensão teórica e prática na cidade de Presidente Prudente	ALVIM (2011)
FCT-UNESP	5	D	As representações sociais dos professores do município de Regente Feijó – SP sobre o seu papel na escola pública atual	CABRERA (2013)
FCT-UNESP	5	D	O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção	PESSOA (2011)
UNIJUÍ – Ijuí	5	D	O papel da escola como formadora de leitores na relação com a família e a sociedade	SEIBT (2014)

⁴ As cinco estratégias de leitura de Salvador (1986 *apud* LIMA; MIOTO, 2007) são: a leitura de reconhecimento do material bibliográfico; a leitura exploratória; a leitura seletiva; a leitura reflexiva/crítica; a leitura interpretativa. No entanto, em nossa pesquisa, fizemos uso apenas das três primeiras estratégias, pois, buscamos com essa pesquisa bibliográfica contribuições ao diálogo com os dados do que nos propusemos a realizar.

UPF - Passo Fundo	5	D	O papel da escola no contexto da esfera social: o ensaio para a vida pública	PETRY (2012)
Universidade Metodista de Piracicaba	5	D	Escola pra quê?: Reflexões sobre a Escola Pública Estadual Paulista	RAAB (2016)
PUC – SP	5	D	Escrita digital no Ensino Fundamental I: do livro didático à sequência didática	NASCIMENTO (2015)
PUC – SP	5	T	O ensinar na ótica de professoras de uma rede municipal de ensino: desafios, práticas e o sentido da escola	MARTINS (2014)
PUC – SP	5	D	A função social da escola e o aspecto educacional do Programa Bolsa Família	SILVA, J. ⁵ (2014)
PUC – SP	5	T	Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças	SILVA, V. (2014)
PUC – SP	5	T	A função social da escola: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista.	GOMES (2014)
USP – SP	5	D	A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório	GRACIANI (2015)

Fonte: Elaborado pela autora com base na leitura das produções acadêmicas disponíveis nos bancos de teses e dissertações das Universidades (2018).

Para a leitura e levantamento das possíveis contribuições/relações das pesquisas selecionadas ao objeto de estudo, fizemos uso do “roteiro para a leitura” proposto por Lima e Mioto (2007), o qual se constitui pelos itens dispostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Roteiro para leitura

Itens	Roteiro
a) Identificação da obra	– Referência bibliográfica completa; – Localização da obra – local onde pode ser encontrada (bibliotecas, bancos de dados eletrônicos, etc.), facilita a busca pelas informações.
b) Caracterização da Obra	– Tema central – destaca o principal tema abordado; – Objetivo da obra – permite verificar se o objetivo proposto na obra corresponde ao tema central; – Conceitos utilizados – permitem identificar as referências conceituais presentes na obra e se são pertinentes ao objeto de estudo proposto; – Paradigma teórico; – Referencial teórico – permite verificar o referencial utilizado pelo autor e a conexão das suas proposições, observando o paradigma assumido.
c) Contribuições da obra para o estudo proposto	– Consistem no registro das reflexões, dos questionamentos e encaminhamentos suscitados pela leitura da obra, bem como na indicação de como podem ser utilizados na elaboração do texto final.

Fonte: Adaptado de Lima e Mioto (2007, p. 42)

⁵ De acordo com as normas da ABNT, na ocorrência de coincidência de sobrenomes de autores devem-se acrescentar as iniciais de seus prenomes. Sendo assim, devido à ocorrência de coincidência dos sobrenomes usaremos para Janaína Pereira Silva - Silva, J. (2014) e para Viviane Aparecida Silva - Silva, V. (2014).

Vale retomar que, a partir da leitura das produções acadêmicas, delimitamos nosso objeto de estudo, identificamos como podemos avançar na discussão sobre a temática, analisamos os percursos metodológicos e as estratégias investigativas aderidas pelos pesquisadores e realizamos as adequações que consideramos convenientes ao nosso trabalho, além de afinamos os nossos objetivos e buscamos contribuições ao diálogo com o nosso objeto de estudo.

A partir do levantamento do tema, do objetivo geral, dos conceitos utilizados, além do paradigma/aporte teórico e referencial teórico das pesquisas selecionadas (LIMA; MIOTO, 2007), identificamos que a pesquisa de Alvim (2011) não tem relação direta com o nosso objeto de estudo por ter como sujeitos os alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

A pesquisa de Alvim (2011) teve como sujeitos os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Para a autora esta etapa da educação escolar tem relação estreita com a orientação profissional, assim a pesquisadora enfatizou a importância de orientação aos jovens que estão próximos a decidirem seus futuros na área profissional.

Organizamos as considerações sobre a leitura dos onze trabalhos selecionados em ordem cronológica neste relatório, iniciando assim com o trabalho realizado por Pessoa (2011) o qual tem como temática as resiliências e práticas educativas nas escolas com crianças que sofreram abusos e/ou exploração sexual, e teve como objetivo compreender o papel da escola na vida de adolescentes vítimas desse tipo de violência articulando suas considerações à questão da resiliência, risco e proteção.

A partir das contribuições do russo Urie Bronfenbrenner o qual tem estudos na realidade de crianças e adolescente em situações acima mencionadas e nos estudos de Michael Ungar que traz a perspectiva cultural da resiliência, Pessoa (2011) desvela questões à refletir sobre o papel da escola, mesmo que sua pesquisa estava direcionada à adolescente.

Segundo Pessoa (2011) o professor é muito importante na intervenção com populações de risco e a escola precisa investir na relação família e escola, uma vez que os dados de sua pesquisa apontaram que as famílias se preocupam com a escolarização dos filhos e os incentiva a irem à escola. Outros pontos levantados foram: a escola nem sempre é vista como um local agradável de frequentar; não ocupa sempre um espaço de proteção à vida.

Atrelando constantemente o papel da escola à docência, Pessoa (2011) afirma serem necessárias práticas pedagógicas pautadas no coletivismo, com situações mais colaborativas e não em competição; a postura dos professores precisa ser repensada uma vez que foi pontada como depreciativas, preconceituosas.

Encontrada no banco de teses e dissertações da Universidade de Passo Fundo, a pesquisa de Petry (2012) tem como tema central o papel da escola no contexto da esfera social a partir da concepção de Arendt a qual vê na escola uma instituição que tem a função de fazer a transição entre o privado e o mundo, em que o privado vem a ser a família.

O autor realizou uma investigação bibliográfica, analisando as principais obras de Arendt, buscou também trazer contribuições para pensar no papel da escola enquanto ensaio para a vida pública ao se interpor na transição da família para o mundo. Neste sentido, é atribuída aos adultos da escola à função de representantes do mundo com a tarefa de educar as crianças e jovens a se adaptarem, saberem se sobressair no mundo, ensinando, por exemplo, que os diferentes locais demandam comportamentos diferentes.

Petry (2012) com base em Arendt afirma que é preciso reestabelecer a vida pública, ensinar os alunos a ser cidadãos, capazes agir, de iniciar, preservar, fundar novos corpos políticos, valorizar a vida pública. Para ele cabe à escola preparar as crianças e adolescentes para o mundo público, para a cidadania, com a possibilidade de renová-lo, uma vez que é enfatizado que se desejamos um mundo melhor devemos nos responsabilizar pela formação dos sujeitos que farão parte deste mundo.

No ano de 2013, uma dissertação foi apresentada por Cabrera, na mesma instituição em que a nossa pesquisa está vinculada. A autora teve como objetivo investigar as representações sociais dos professores de um município do interior do estado de São Paulo de uma escola da rede municipal sobre seu papel na atual escola pública classificada pela autora como democratizada e complexa.

Para compreender a escola como se apresenta Cabrera (2013) afirma ser necessário um olhar para a história da educação, para tanto se fundamenta nas contribuições de Vieira e Farias (2007), Beisiegel (2006), Paiva (1987), Di Giorgi, Leite (2010) e Saviani (2010) na tarefa de contextualização da educação brasileira, por acreditar que estes autores compartilham da mesma concepção da educação enquanto um instrumento crítico capaz de proporcionar a emancipação das classes dominadas, transformar a sociedade.

Cabrera (2013), ao se referir às mudanças sócio-políticas e econômicas sociais (MALACRIDA, 2012) enfatiza que estas exigem que a escola redefina seu papel (ALMEIDA, 2004) o que para a autora, conseqüentemente, demanda uma compreensão das expectativas sociais em relação ao professor, que por vezes, segundo Leite (2008) é responsabilizado pelos fracassos e insucessos da escola, sendo que são vítimas da política educacional.

A autora fundamenta sua ideia de docência em autores como: Veiga (2012), Roldão (2007), Freire (2011), Silveira (1995), Ruiz (2003), Ghedin (2002). As ideias destes autores muito contribuirão à nossa pesquisa, pois, ao termos o papel da escola nas vozes dos professores como objeto de estudo, temos a clareza que este papel tem estreita relação à função/papel do professor, pois, conforme afirma Rios (2011):

Os papéis sociais são definidos levando-se em consideração as instituições onde se desenvolve a prática dos sujeitos. O educador desenvolve sua prática no espaço da instituição que é a escola. Enquanto instituição social, escola tem como tarefa a transmissão/criação sistematizada de cultura, entendida como o resultado da intervenção dos homens na realidade, transformando-a e transformando a si mesmos (RIOS, 2011, p.56, grifos nosso).

Acreditamos que ao trazer as considerações e percepções dos professores sobre o papel da escola em que atuam, muito será desvelado do papel destes no exercício da docência.

A partir da pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, com análise dos dados fundamentados na Teoria das Representações Sociais (SÁ, 1998; MOSCOVICI, 2003; JODELET 2001; ABRIC, 2000) apontaram que os professores têm em suas representações sociais o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento o que corrobora com a defesa da autora quanto à atuação docente enquanto compromisso político.

Esta pesquisa, além das contribuições já mencionadas, nos auxiliou significativamente a fundamentarmos o uso do termo *papel da escola* e não função da escola como normalmente encontramos em diversos textos.

A pesquisa de Seibt (2014), traz considerações sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de seu trabalho contribuir à reflexão dos envolvidos com os anos finais do Ensino Fundamental.

A partir da comparação de ações leitoras, entre os anos finais e iniciais do Ensino fundamental, com o objetivo de identificar práticas escolares de sucesso no que se refere ao interesse dos alunos pela leitura literária e analisá-las, o autor verificou que anos iniciais conseguem envolver mais os alunos com a leitura do que os anos finais.

Formado em Letras e declarado apaixonado pela literatura em seu trabalho, Seibt (2014) afirma que a escola deve auxiliar a formação de sujeitos leitores, pois esta tarefa também compete à família.

A tese de doutorado de Martins (2014) também está entre os trabalhos que muito contribui à nossa pesquisa. Ao investigar como ocorre o ensino e os principais desafios postos à prática docente a partir da ótica dos professores de uma rede municipal de ensino de Mogi das Cruzes.

Segundo Martins (2014) os dados de sua pesquisa revelaram que os professores entendem que a escola tem várias funções que envolvem ensinar os conteúdos historicamente e socialmente elaborados; acolher os alunos em suas necessidades; formar para a cidadania; desenvolver a autonomia tanto para fazer escolhas quanto à transformação social; incentivar a continuidade dos estudos. No entanto, a autora também aponta que na opinião das professoras a escola por vezes “esquece” a sua principal função que é ensinar por assumir “diferentes papéis” ao buscarem resolver problemas relacionados à necessidade dos alunos.

Observamos que a pesquisa de Martins (2014) tem foco na ação docente, porém, traz a ideia dos professores sobre o papel da escola, o que é de interesse desta pesquisa para verificar se os dados que levantados pela autora estão de acordo com o que os professores desta pesquisa entendem como principal função da escola.

A pesquisa de Silva, J (2014)⁶ selecionada a partir do descritor “função social da escola” chamou muito a atenção. A pesquisadora trouxe à discussão acadêmica a possibilidade de se ter alterado a mudança na função social da escola de oferecer o conhecimento formal e científico à assistência social após o Programa bolsa família que determina uma porcentagem mínima de frequência às aulas para o recebimento do benefício.

Tendo como campo a escola com maior número de beneficiários do programa, da Diretoria de ensino do Butantã, a partir da aplicação de questionário e entrevistas com pais, alunos e agentes administrativos da escola, a pesquisadora constatou que 9,09% dos participantes veem que a assistência social se sobressai no que se refere à função social da escola, fato este apontado devido à preocupação dos pais em zelar pela frequência dos filhos com foco no recebimento do benefício e não com a aprendizagem destes.

Silva, J (2014) justifica que devido às várias tarefas delegadas é de se esperar que se atribua esse caráter assistencial à escola (TENTI, 2007). No entanto, a pesquisa apresenta que a maioria dos seus participantes se preocupa com o benefício do programa, porém, veem como função da escola a tarefa de proporcionar meios à ascensão social de seus filhos o que evidencia que não houve alteração na função social da escola.

Nesta mesma linha da função da escola ser a superação do *status quo* encontra-se a pesquisa de Gomes (2014), a qual analisa em sua tese de doutorado a função social da escola a partir das significações dos professores, funcionários, pais e alunos.

⁶ De acordo com as normas da ABNT na ocorrência de coincidência de sobrenomes de autores devem-se acrescentar as iniciais de seus prenomes. Sendo assim, devido à ocorrência de coincidência dos sobrenomes usaremos para Janaína Pereira Silva - Silva, J. (2014) e para Viviane Aparecida Silva - Silva, V. (2014).

Ao buscar a função da escola no decorrer de sua história a pesquisadora sintetiza que ligada às questões econômicas, sociais e assim as demandas científicas era atribuído à função à escola, ideia fundamentada em Saviani (2007, 2009, 2010), Patto (2005), Pinto (2011) e Young (2007).

A partir do referencial teórico da Psicologia Sócio-Histórica, com a análise de dados baseada nos núcleos de significações (AGUIR; OZELLA, 2013) a pesquisadora constatou que para todos os participantes da pesquisa, além da escola ser dita como o único meio de melhorar as condições de vida, a sua função social é transmitir os conhecimentos e formar para o trabalho.

No entanto, segundo autora a escola pesquisada nem sempre consegue desempenhar tal função, distanciando-a das dificuldades diárias de sua comunidade escolar, reproduzindo as contradições sociais e sendo sujeitada à desigualdade.

Outra pesquisa que selecionada é de Silva, V (2014). A partir de uma discussão sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como campo de pesquisa uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, a autora investigou sobre como e o quanto ocorre a participação e a expressão da cultura infantil.

Com base em estudos teóricos da Sociologia da Infância, concomitante aos documentos que nortearam a implantação do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e da crítica sobre o currículo deste ensino, a autora desvela em sua pesquisa a existência de conflito entre práticas que valorizam e não valorizam a expressão infantil na escola pesquisada. Observou a existência de controle corporal, fragmentação das disciplinas, tempos e espaços, tarefas de repetição que sufocam a expressão das crianças.

Silva, V (2014, p. 201), afirma ser necessário dar voz às crianças para que elas se expressem livremente e sejam ouvidas, permitir que elas sejam ativas nas aulas, modificar o espaço da sala de aula, dentre outras sugestões. Para a autora, a escola “tem o legado e a possibilidade de formar pessoas críticas, criativas e autônomas para viver os desafios da contemporaneidade”.

Outro trabalho levantado que continha um dos descritores elencados nesta pesquisa bibliográfica é a dissertação de mestrado de Nascimento (2015).

Com o objetivo de analisar como o livro didático propõe o trabalho com a escrita em meio digital e refletir sobre o papel da escola em preparar os alunos para a demanda na área, Nascimento (2015), constatou que os livros didáticos são instrumentos que precisam ser repensados, planejado e usado concomitante a outros recursos, para que o trabalho com a

escrita digital seja eficaz, pois, o aluno precisa pensar/refletir sobre a língua e assim colocar em uso os recursos tecnológicos.

Segundo a autora, é papel da escola preparar o aluno para o mundo letrado, o que inclui o ato de escrever fazendo uso dos recursos e suportes tecnológicos, adequando-se a evolução, qualificando os materiais didáticos, propondo atividades desafiadoras que podem ser desenvolvidas com o uso da tecnologia e não somente digitação/escrita digital.

No entanto, Nascimento (2015), constatou em sua pesquisa que as escolas não estão preparadas para o trabalho com as novas tecnologias, o que não é justificado por falta de recursos tecnológicos, mas pela necessidade de que os docentes se adequem para fazerem uso desses instrumentos a favor da aprendizagem dos alunos, usando as ferramentas tecnológicas (internet, tablete, celular, etc) como meio de pesquisa, busca e ampliação do conhecimento.

Para a autora “o ensino da escrita necessita de uma transformação, para atribuir significação e interação dentro de um contexto digital. O uso das tecnologias, no meio escolar, apresenta desafios, em especial, nas séries iniciais” (NASCIMENTO, 2015, p. 93).

A Pedagoga e Educadora Social, Graciani (2015), realizou um estudo exploratório sobre a função social da escola pública a partir da revisão bibliográfica, pesquisa documental e dados estatísticos do Programa Bolsa Família.

Graciani (2015), defende que o Educador social pode exercer uma ação paralela e complementar a do professor escolar.

A partir do referencial teórico-metodológico da Pedagogia Social a autora conclui que a função social da escola pública brasileira tem relação intrínseca à promoção dos direitos dos sujeitos devido à adesão do Brasil aos tratados e convenções internacionais que transformaram as políticas públicas compensatórias em políticas sociais vinculadas a política educacional, porém, adverte:

Ao considerarmos que a Pedagogia Escolar/Educação Escolar e a Pedagogia Social/Educação Social constituem campos distintos, mas complementares, inferimos que a correta delimitação das funções sociais da escola integra o campo de atuação da Pedagogia Social, para o qual se requer profissionais com formação específica e que desonere a escola e o **professor para se dedicarem às atribuições didático-pedagógicas, recuperando a capacidade desta de ensinar e aprender** (GRACIANI, 2015, p. 168, grifo nosso).

Para Graciani (2015), com as tarefas bem delimitadas e cada profissional se dedicando exercendo a função a qual está capacitado, com formação específica é possível que a escola, na figura do professor exerça com eficácia o que lhe é de responsabilidade, ensinar.

No trabalho de Siqueira (2016), encontram-se as vozes dos alunos sobre o papel da escola, no qual autora verificou que estas vozes não são ouvidas.

Com as entrevistas que realizou com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II e do 1º ano do Ensino Fundamental I, a autora percebeu a necessidade que estes têm de participar das decisões da escola, o que ela afirma ser um exercício de cidadania.

Para a autora, a escola deve dar voz e vez aos seus alunos, ser espaço de aproximação social e não de exclusão, cultivar o diálogo, evidenciar a estes que a limitação social os dispõe à exploração, o que segundo ela demanda “associar acontecimentos passados para que seja feito um planejamento de suas vidas no futuro, o que remete a construção de auto identidades” (SIQUEIRA, 2016, p. 187) e assim capacitá-los à transformação desta realidade. No entanto, a realidade pesquisada evidenciou que nem sempre as ações na escola atendem a tal papel social.

Siqueira (2016), apontou ser necessário estudar com os docentes as formas de dialogar com as crianças, entender que as crianças agem, observam e questiona, a infância precisa ser evidente e não oculta, os conhecimentos dos alunos devem ser considerados nos currículos o que evitará que eles abandonem a escola por falta de interesse nesta.

Outra pesquisa que também teve foco na função social da escola foi realizada por Raab (2016). Neste trabalho a autora trabalhou com três fontes de informação, senso elas os documentos oficiais, a literatura e os autores, que foram os alunos e professores buscando identificar e analisar a função da escola que consta nestas fontes.

Com base no materialismo histórico e dialético, dispondo-se de autores como Saviani, Luria, Léntiev e Vigotski a autora defende que a escola tem a função de socializar o conhecimento historicamente construído e adverte que os documentos oficiais por ela analisados não deixam claro a função da escola.

As informações coletadas dos alunos indicam que eles acreditam que cabe a escola ensinar e que os alunos deveriam sair desta “sabendo tudo” e que também a escola deve formá-los para o trabalho. Para os professores à escola compete produzir conhecimento e formar seus alunos para o trabalho.

Em síntese, verificamos que as pesquisas de Pessoa (2011), Petry (2012), Cabrera (2103), Silva, J. (2014), Silva, V. (2014), Seibt (2014), Nascimento (2015) e Graciani (2015), trazem algumas considerações e apontamentos que podem relacionar-se ao papel da escola, porém, este não era o objeto de estudo desses autores.

No trabalho realizado por Cabrera (2013) e Martins (2014), o objeto de estudo é o papel do professor o que consideramos ter relação direta ao papel da escola, pois, o professor é, na escola, o mediador entre o mundo e o aluno, a ponte entre o desempenho da escola frente ao seu papel e o sujeito aprendiz, como salienta Rios (2011, p. 106):

Por aí passa uma visão de professor e de educação que me parece a mais correta – a de *mediador*, a de *ação mediadora*. Pois na relação professor-aluno, educador-educando, o que se visa é a aquisição do conhecimento. E este é sempre a relação do sujeito com a multiplicidade de objetos com os quais se depara. Assim, professor e aluno são sujeitos conhecedores, e a tarefa do professor é estabelecer o diálogo do aluno com o real, não com ele, professor, especificamente. Porque é por meio da relação professor-aluno que o objeto, que é o mundo, é apreendido, compreendido e alterado, numa relação que é fundamental – a relação professor-mundo.

O trabalho realizado por Siqueira (2016) e Gomes (2014), teve como foco o papel/função social da escola, porém, o que a difere do que nos propomos a pesquisar são os sujeitos participantes. Siqueira (2016) considera as vozes das crianças em seu trabalho, e na tese de Gomes (2014), encontramos considerações sobre a significação dos gestores, professores, pais e alunos sobre a função social da escola.

Raab (2016), em sua pesquisa, também fez uso de três meios de informação, sendo elas as percepções dos sujeitos, a análise documental e a literatura sobre a temática, porém, com uma considerável diferença em relação ao nosso trabalho.

Na análise documental, Raab (2016), observou a função da escola na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na LDB/96, na Constituição Paulista, no documento base referente ao programa São Paulo Faz Escola. Nós analisamos qual é o papel da escola na LDB/96; na Resolução 7/2010; no Regimento Interno e na Proposta Pedagógica da escola participante da pesquisa, assim como trouxemos o que as políticas do atual contexto educacional brasileiro apontam como papel da escola com foco nas funções que são atribuídas ao professor dos AIEF, sendo elas: Plano Nacional de Educação (PNE); Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TODOS); Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

Buscamos avançar nas discussões sobre o papel da escola dos AIEF a partir do diálogo e conexões que estabelecemos na articulação entre os dados da pesquisa bibliográfica com os dados da análise documental e dos encontros do Grupo Dialogal, a fim de percebermos a totalidade sobre o papel da escola dos AIEF.

Consentimos com Heráclito de Éfeso ao dizer que não é possível banhar-se duas vezes no mesmo rio, pelo fato de nem o rio e nem nós sermos os mesmos, uma vez que mudamos, transformamo-nos, nos movimentamos, assim como não é possível o papel da escola pública ser o mesmo há anos, pois, as escolas não são as mesmas, nem os alunos, nem os professores e nem o contexto os são.

Lima (2007), ao resgatar no primeiro capítulo de sua tese de doutorado a história do ensino formal, relembra que a escola surgiu da necessidade de preencher o ócio de um determinado grupo minoritário, grupo este que desfruta dos benefícios do trabalho de outro grupo.

Em direção à escola moderna, em que “o campo é subordinado à cidade e a agricultura, à indústria”, Lima (2007), aponta a necessidade que ocorreu na época de formar o cidadão apto a viver na cidade, o que demandava ser este inserido na cultura letrada, cumprir seus deveres e fazer uso dos seus direitos. Assim, surge a escola como instituição provedora desse “processo educativo sistemático” para a formação de sujeitos com eficiência em saber operar as máquinas.

Por conseguinte, “[...] com o nascimento da sociedade industrial e a constituição do Estado Nacional” surge a “escola entendida como espaço de transformação social e de promoção da cidadania” (LIMA, 2007, p. 17).

Pelo fato de a escola estar inserida em um contexto de conflito de interesses seu papel torna-se complexo, marcado pela ambiguidade e contradição, visto que, a escola pode ser tanto instrumento de manutenção do sistema, quanto meio de transformação da cruel realidade, sendo responsável pela formação integral do aluno, porém, não dispondo das mínimas condições estruturais e organizacionais para tal dever.

Com a leitura das onze pesquisas, podemos afirmar que muitas delas trazem as funções da escola considerando questões pontuais e não abordam o complexo papel da escola pública dos AIEF.

Os trabalhos que tiveram como objeto de estudo o papel da escola pública não partiram das vozes dos professores considerando o *lócus* da pesquisa, e não versaram considerando as ambiguidades e contradições desse papel.

Diante disso, surge a necessidade de investigar e repensar o papel da escola pública dos AIEF, o que explicita a relevância e contribuição desta pesquisa às discussões acadêmicas.

Outro fator, que justifica a importância de saber o papel da escola nas vozes das professoras está relacionado ao processo de legitimidade social da profissão docente. Essa legitimidade é marcada pelo o que o professor ensina que está de acordo com o momento histórico, social e cultural, pois, de acordo com Cruz (2017, p. 60):

A legitimidade social da profissão docente não tem sido estabelecida de forma harmoniosa, uma vez que o próprio conceito de professor, consequentemente, de sua profissionalidade – no que se refere às suas funções, seus objetivos seu poder de

decisão – nem sempre foi fruto de consenso, nem mesmo daquele que vivencia a profissão.

A partir da pesquisa empírica, almejamos responder ao questionamento: O que as professoras entendem como papel da escola pública dos AIEF?

Para tanto, temos como objetivo geral analisar o que as professoras compreendem como papel da escola pública dos AIEF considerando a realidade do *lócus* da pesquisa, desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar o que as pesquisas acadêmicas apontam sobre o papel da escola pública dos AIEF;
- ✓ Analisar na legislação educacional brasileira vigente, no Regimento e na Proposta Pedagógica da escola participante da pesquisa qual é o papel da escola pública dos AIEF;
- ✓ Discutir a complexidade do papel da escola pública dos AIEF na atuação docente.

Organizamos esta dissertação em quatro seções:

Na primeira seção, descrevemos qual a nossa concepção de investigação, qual a estratégia de pesquisa utilizada, o modo como olhamos para o nosso objeto de estudo, ou seja, como “abrimos o nosso caminho” e como caminhamos. Trazemos o percurso da nossa pesquisa a partir da explicitação das nossas bases teóricas, dos instrumentos que nos dispomos, esclarecendo o que contribuiu para que alcançássemos os nossos objetivos.

As nossas concepções e fundamentações teóricas referentes ao uso do termo *papel* da escola, assim como a importância de desvelar e deixar claro qual é este papel constam na segunda seção. Nela também apresentamos a ideia da complexidade do papel da escola. Encerramos esta seção situando as vozes que estão sendo ouvidas, ou seja, descrevemos o município selecionado e a escola participante da pesquisa.

Na terceira seção, identificamos o que a LDB/96, a Resolução 7/2010, o Regimento Comum e a Proposta Pedagógica da escola pesquisada entendem como papel da escola pública dos anos iniciais e organizamos as funções atribuídas a esta nos segmentos: técnico-administrativas, pedagógico-curricular, do professor e socioinstitucionais. Realizamos também um levantamento das funções do professor no PNE, PNE, no TODOS, no PNAIC, na BNCC e no PMALFA, a fim de discutirmos tais funções com os professores na sessão do grupo dialogal.

Na quarta seção, discutimos qual é o papel da escola pública dos AIEF a partir das vozes das professoras participantes da pesquisa. Também trazemos ao debate outros aspectos

desvelados nas sessões do grupo dialogal, identificados na organização dos dados a partir dos Núcleos de Significação: as subjetividades dos alunos desta etapa do ensino; o contexto da atuação docente; a metodologia nos AIEF; a importância da participação da família na vida escolar dos alunos a partir das vozes as professoras.

Com esta pesquisa buscamos interpretar qual é o papel da escola da escola pública dos AIEF para os professores, contribuir com a sua transformação, a partir do desvelamento da complexidade desse papel, fomentando discussões e auxiliando o entendimento sobre a temática, assim como suscitando outras investigações.

2 ABRINDO CAMINHO: DESCRIÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA

*No meio do caminho de Dante tinha uma selva
escura.
No meio do caminho de Carlos tinha uma pedra.
No meio do caminho de Tom tinha um rio. [...]
No meio do caminho de Dante teve uma estrada.
No meio do caminho de Carlos teve um túnel.
No meio do caminho de Tom teve uma ponte. [...]
E tinha muita lonjura pelo caminho de Alberto.
Era pau.
Era pedra.
Era o fim do caminho? [...]
Não há distância para os pássaros nem para
quem cisma de ousar.
Alberto pôs na cabeça que ia conseguir voar.
Voou, dirigiu seu voo, era isso o avião!
E desde então a lonjura não atrapalhou mais
não.*

(MACHADO, 2003)⁷

Vemos no texto “Abrindo caminho” de Ana Maria Machado uma possibilidade para descrevermos o percurso desta pesquisa. Para tanto, usamos da analogia para apresentarmos e fundamentarmos a abordagem, a modalidade, o método e as técnicas que nos dispomos neste trabalho.

Iniciamos com a *pedra em nosso caminho* o que atribuímos a busca em encontrar as respostas às nossas perguntas, em seguida descrevemos a nossa *ponte*, ou seja, a abordagem qualitativa. Na continuidade, passamos a explicar sobre o método dialético, o que metaforicamente seria nossa *caravela de Cris*.

⁷ Esta epígrafe é parte do livro de MACHADO, Ana Maria. **Abrindo caminho**. São Paulo: Ática, 2003.

Para concluir, descrevemos a análise documental; o questionário; o grupo dialogal; e como organizamos e tratamos as informações a partir dos Núcleos de Significação e da técnica da triangulação.

2.1 PONTE DE TOM: A ABORDAGEM DA PESQUISA

Ao escrever sobre o percurso desta pesquisa, emociono-me por reviver o início do mestrado. Eu ouvia falar sobre métodos, técnicas, critério à pesquisa e pouco compreendia sobre o assunto. Sentia-me preparada e eufórica em contribuir com a educação pública, mas me deparava com minhas lacunas formativas enquanto pesquisadora.

Tinha muita segurança do local em que eu gostaria de desenvolver a pesquisa, qual era o meu problema de pesquisa e objetivos, mas não sabia como atingi-los. Havia *uma pedra em meu caminho*.

Ao participar do I Seminário de metodologia de pesquisa, o caminho começou a ficar mais claro, devido às várias leituras realizadas, fichamentos, discussões e análises de trabalhos dos colegas do grupo.

Ao debruçarmos nas leituras sobre os tipos de pesquisas, encontramos na abordagem qualitativa *a ponte de Tom*, o que para nós era um meio de compreender e interpretar o que nos propusemos a realizar.

Por considerar a relação sujeito e objeto e apresentar-se como “um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são [...] bastante pessoais” (DUARTE, 2002, p. 140). A abordagem qualitativa mostrou-se ideal a esta pesquisa. Segundo Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

A partir das técnicas, buscamos extrair o que há de *latente e visível* sobre o papel da escola pública dos AIEF nas vozes das professoras para que possamos inferir informações

sobre o nosso objeto de estudo e transcrevê-las almejando a perspicácia e competências científicas apontadas por Chizzotti (2003).

Bogdan e Biklen (1994), elencam cinco características à concepção qualitativa de investigação, sendo elas: a fonte de dados é o ambiente natural no qual o pesquisador é o instrumento principal; a investigação é descritiva; há o interesse maior pelo processo da investigação do que pelo resultado final; a análise dos dados tende a ser de forma indutiva; as concepções, significados, as perspectivas dos participantes da pesquisa são de suma importância na abordagem.

Nesta pesquisa, zelamos para que todas as características acima mencionadas fossem abordadas conforme explicitamos abaixo:

- 1) A análise dos dados considera o contexto histórico, social e econômico de todas as fontes usadas, e tem a escola como local de discussão sobre o objeto de estudo por ser este o seu ambiente natural;
- 2) O processo e o resultado das análises são, minuciosamente, descritos neste relatório, trazendo em sua redação trechos das discussões realizadas para validar o diálogo com a teoria que ocorre na análise dos dados. Ressalta-se também que, em anexo, constam as discussões na íntegra.
- 3) Ao pesquisar sobre o papel da escola pública dos AIEF nas vozes das professoras, consideramos de suma importância, identificar e registrar neste relatório informações referentes à formação acadêmica, tempo de docência, anos/séries em que lecionam, para que assim pudéssemos ter a clareza de quem são e de onde falam estas professoras.
- 4) A teoria desta pesquisa será desenvolvida a partir do diálogo entre os dados da pesquisa bibliográfica, da análise documental concomitante aos dados do Grupo Dialogal.
- 5) Esta pesquisa considera de extrema importância identificar e analisar as concepções que as professoras têm sobre o papel da escola pública, a partir de assuntos relacionados à dinâmica desse ambiente. As falas das professoras serão transcritas fielmente para que seja explicitado o que elas acreditam ser o papel da escola e, posteriormente, as interpretações e as inferências constaram no processo de síntese da pesquisa.

Definida a abordagem, passamos a relatar o processo ao qual se submeteu esta pesquisa, o que implica explicitar o caminho percorrido, o que é imprescindível segundo Duarte (2002, p. 40), pois:

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

Ludwig (2014, p. 8) afirma que “a pesquisa qualitativa [...] leva em conta a junção entre o sujeito e o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos”. Neste sentido, nos questionamos: qual o método e modalidade de pesquisa poderia viabilizar o alcance dos objetivos propostos sabendo que a pesquisadora pertence ao contexto em que desenrolam as questões que a instigaram a pesquisar?

2.2 CARAVELA DE CRIS: O MÉTODO DIALÉTICO

Método aqui é entendido como a essência da pesquisa, o modo de realizar a leitura da sociedade, de analisar a relação homem e mundo, é o olhar que temos sobre os fatos, os dados. É o fundamento teórico do nosso trabalho.

Bogdan e Biklen (1994, p. 52), enfatizam que toda pesquisa é baseada numa orientação teórica em que os pesquisadores têm por base no levantamento e análise dos dados. Essa “teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos”.

Ludwig (2014, p. 10), ao escrever sobre pesquisa em educação enfatiza que:

[...] o método continua sendo o **elemento mais importante** de uma investigação, pois ele tem o poder de disciplinar a conduta do pesquisador, adequar o esforço que deve ser empregado em função dos requerimentos do objeto de estudo, estabelecer os demais meios necessários ao bom termo do estudo, nortear a sequência da pesquisa e contribuir para a garantia de segurança e economia de recursos e trabalho (grifos nosso).

Gadotti (1990, p. 31), retoma Marx sobre o que venha a ser o método:

Por “método de pesquisa” Marx entende uma “apropriação em pormenor” da realidade estudada: é a análise que colocará em evidência as relações internas, cada

elemento em si. Cada objeto de análise requer uma maneira específica de abordagem determinada pelo próprio objeto; cada período histórico possui suas próprias leis (grifos do autor).

Esta pesquisa acredita que no processo de levantamento dos dados não podemos nos limitar somente a um ângulo, ou seja, as vozes das professoras, pois, desta maneira não obteremos os pormenores do nosso objeto de estudo, assim como ao identificar e analisar o que as professoras entendem como papel da escola pública dos AIEF deve ser considerado na análise dos dados: quem são estas professoras, de onde elas falam, de quem falam, quando falam. Em outras palavras, é necessário saber o que pode influenciar suas concepções, o que está implícito no explícito, o que não foi dito no dito, ou seja, “as determinações que o fazem ser o que é” (WACHOWICZ, 2001, p. 171).

Considerarmos, que no que condiz ao papel da escola há movimento, há transformação, que o papel que atribuem à escola tem relação com outros fatores.

A questão do movimento deu origem à dialética, e segundo Gadotti (1990, p. 19,) para Marx ela “explica a evolução da matéria, da natureza e do homem; é a ciência das leis gerais do movimento, tanto no mundo exterior como no pensamento humano”, e assim completa o autor “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”.

Assim, podemos afirmar, a partir da epígrafe desta seção, que o método dialético é a *caravela de Cris* desta pesquisa. Isto é, mostrou-se como método mais adequado a investigação, pois:

O materialismo dialético tem duplo objetivo: 1) como dialética, estuda as leis mais gerais do universo, leis comuns de todos os aspectos da realidade, desde a natureza física até o pensamento, passando pela natureza viva e pela sociedade. 2) como materialismo, é uma concepção científica que pressupõe que o mundo é uma realidade (natureza e sociedade), onde o homem está presente e pode conhecê-la e transformá-la (GADOTTI, 1990, p. 22).

A lógica dialética é o processo de construção do conhecimento e inicia-se com o concreto empírico, que vem a ser a lógica formal; passa pelo abstrato (dialética materialista) e chega, por fim, ao concreto pensado (MARX, 2011). Para Demo (1986, p. 114):

Caracteriza profundamente a dialética a ideia de que toda formação social é suficientemente contraditória para ser historicamente superável. Embora nem todas aceitem isto, serve como ponto de partida. Privilegia-se na realidade seu lado conflituoso, não como defeito, mas como característica histórica natural. No fundo, entende-se o histórico como conflituoso. A superação histórica é um fenômeno natural, porque predominam de conflitos que não conseguimos resolver e que decretam o término de um sistema dado. Tais contradições não são extrínsecas,

embora possa haver; são intrínsecas, no sentido de que fazem parte constituinte da realidade.

Nesta pesquisa, dentre vários processos de construção de conhecimento, a lógica dialética para as professoras, ocorreu na dinâmica: concepção inicial sobre o papel da escola; diálogos a partir da problematização da temática; reflexões e tomada de consciência sobre este papel – o concreto pensado.

Esse método apresenta “regras” que nortearam nosso percurso e estão relacionadas a três operações mentais do pesquisador: a síncrese, a análise e a síntese.

A **atividade sincrética** consiste em começar o trabalho de pesquisa por meio de uma representação inicial e abstrata do objeto de estudo. Esta representação é relativamente caótica e confusa apesar da existência de teorias já produzidas sobre ele. A **atividade analítica** diz respeito ao ato de separar, decompor o objeto em suas partes e verificar as relações entre elas. A **atividade sintética** refere-se à tarefa de fazer a recomposição das partes identificadas no processo analítico com vistas a obter certa ordem, pois a desconexão das mesmas tende a acarretar embaraços. A operação de síntese, segundo Kosik (1976), é capaz de produzir um conhecimento concreto desse objeto, ou seja, um conhecimento que se caracteriza por mostrar tal objeto como algo resultante de múltiplas determinações (LUDWIG, 2014, p. 24, grifos nosso).

Apesar de, enquanto coordenadora pedagógica a pesquisadora ter uma representação inicial e abstrata do objeto de estudo, considerando a **atividade sincrética**, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática para conhecermos as teorias e estudos sobre o tema. Ao decompor o objeto em partes e assim verificar a relação entre elas, analisando qual é o papel da escola na LDB/96; na Resolução 7/2010; no Regimento Comum e na Proposta Pedagógica da escola participante da pesquisa, contemplamos a **atividade analítica**, e assim, trouxemos à discussão o que as políticas do atual contexto da educação brasileira apontam como papel da escola com foco nas funções que são atribuídas ao professor dos AIEF.

A atividade analítica, também possibilitou identificarmos o que as professoras idealizam e realizam como papel da escola nos encontros do grupo dialogal, considerando o contexto em que estão inseridas e suas formações, pois, de acordo com Cury (1987, p. 36) “[...] uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si”.

Para Gadotti (1990, p. 31 *apud* MARX, 2011), a terceira regra, **atividade de síntese**, vem a ser o “método de exposição”:

Por “método de exposição”, Marx entende a reconstituição, a síntese do objeto ou fenômeno estudado, como um processo inverso, oposto ao primeiro de tal forma que

o leitor imagina que o autor o construiu *a priori*. Na exposição o objeto revela-se gradativamente segundo as peculiaridades próprias.

Segundo o autor, há uma distinção entre “método de pesquisa” e “método de exposição” no fundamento materialista. No primeiro caso é preciso que o investigador se aproprie de seu objeto de investigação, de seus pormenores, analise-o considerando as contradições para dar prosseguimento ao método de exposição, onde são desveladas as relações internas do objeto de estudo.

Ao fazermos uso do método dialético buscamos a totalidade do nosso objeto de estudo, ou seja, almejamos “[...] conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese significativa cada vez mais ampla” (CURY, 1987, p. 27).

Totalidade diz respeito ao fato de que todo fenômeno se encontra contextualizado, relacionado a outros e multiplamente determinado. Contradição refere-se a uma ação que se opõe a outra. Mediação significa uma conexão estabelecida por elementos intermediários. Salto qualitativo é pertinente a uma alteração estrutural decorrente de um processo que evoluiu gradualmente (LUDWIG, 2014, p. 23).

A partir de Cury (1987, p. 27), fazemos uso da contradição como instrumento de compreensão do fenômeno educativo, sendo possível uma análise da conjuntura, uma vez que a categoria da contradição é a “[...] base de uma metodologia dialética”.

A contradição como princípio dinâmico de análise da educação aponta não só *o que* pode ser mudado, mas também *para onde* o que está mudado pode ser direcionado (CURY, 1987, p. 122).

2.3 PAU, TOCO, TÁBUA, MADEIRA: AS TÉCNICAS DE PESQUISA E A METODOLOGIA DE ANÁLISE

Retomando a história “Abrindo caminho” de Ana Maria Machado, nesta subseção trazemos, metaforicamente, o *pau*, *toco*, *tábua*, *madeira*, ou seja, apresentamos as técnicas e os procedimentos dos quais nos dispusemos para alcançar os objetivos desta pesquisa.

2.3.1 A análise documental

A partir do estudo da legislação educacional é possível conhecer a história de um sistema, desvelar sentidos e interesses dos diversos grupos envolvidos, saber quem são os responsáveis pelas suas variáveis, analisar os avanços, as contradições, refletir sobre possíveis retrocessos, conhecer os direitos e deveres, ter uma visão oficial da educação. Vieira (2009, p. 32) aponta que:

A legislação é importante referência para aqueles que, de uma forma ou de outra, lidam com a educação no âmbito acadêmico ou nas diferentes esferas do Poder Público. Tanto por seu valor em si como pelo seu significado histórico, as leis oferecem um registro ímpar de ideias e valores que circulam em determinada época. Por isso mesmo, são objeto de permanente atenção e análise, sobretudo, por parte dos pesquisadores no campo da política educacional.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 534), ao descreverem sobre as “Competências profissionais do pessoal da escola”, indicam que a legislação, assim como os planos e diretrizes oficiais, são um dos três campos apontados sobre os quais “ [...]os professores precisam estar muito bem informados [...]”. Nesse sentido, depreendemos que tais documentos podem influenciar a dinâmica da escola, logo a concepção de papel da escola para as professoras.

Em suma: o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa. A partir daí torna-se possível romper com a visão ingênua do processo educativo (SAVIANI, 2009, p.169).

Os documentos analisados foram: a LDB/96; a Resolução 7/2010; o Regimento Comum e a Proposta Pedagógica da escola pesquisada.

Tais análises ocorreram a partir das contribuições de Cellard (2010), com o interesse de investigar os encontros e desencontros entre o papel atribuído à escola pública dos AIEF nestes documentos e a complexidade do cotidiano escolar.

Cellard (2010), divide o trabalho analítico em duas partes: a análise preliminar e a análise propriamente dita.

Para a análise preliminar, o autor enfatiza a importância do olhar crítico sob o documento a ser analisado, e nos indica cinco dimensões que contribuem a esta criticidade,

sendo elas: o contexto; o ator ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chaves e a lógica interna do texto.

O contexto está relacionado a evidenciar e considerar na análise do documento a conjuntura política, econômica, social e cultural na produção do documento, para que possamos depreender os interesses implícitos na letra dos documentos, conforme afirma Saviani (2009, p. 161):

Precisamos distinguir, porém, entre os objetivos proclamados e objetivos reais. Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível. Os objetivos reais, em contrapartida, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade, enfim, a definição daquilo que se está buscando preservar e/ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo.

Em sua segunda dimensão, Cellard (2010, p. 300), nos orienta a descrever quem são os autores do documento analisado, considerando e evidenciando a ideologia, a origem social e os possíveis interesses dos sujeitos. Para ele:

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, se seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. [...] Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento.

Autenticidade e confiabilidade do texto compõem a terceira dimensão indicada por Cellard (2010, p. 301), a qual se refere a descrever na análise como ocorreu a elaboração do documento:

Eles foram testemunhas diretas ou indiretas do que relatam? Quanto tempo decorreu entre o acontecimento e a descrição? Eles reportaram as falas de alguma outra pessoa? Eles poderiam ser enganados? Eles estavam em posição de fazer esta ou aquela observação, de estabelecer tal julgamento? etc.

A natureza do texto é a quarta dimensão a ser considerada segundo Cellard (2010). Nela devem constar as questões subjetivas do documento: qual seu suporte; a quem se destina; quem terá acesso a ele.

Por último, os conceitos-chave e a lógica interna do texto compõem a quinta dimensão. Os conceitos-chave estão relacionados às palavras utilizadas no documento em

análise: qual o sentido das palavras; usos de jargões específicos; uso de gírias, linguagem popular; regionalismo. A partir de então examinar a relação entre a palavra usada e o contexto em qual está inserida. Quanto à lógica interna do texto, esta tem relação com a estrutura, organização do documento e argumentos presentes no documento, isto é, o desencadeamento dos argumentos e das partes do documento (CELLARD, 2010).

Para o autor, “uma análise confiável tenta cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível de fontes, pessoas ou grupos representando muito dos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista tão global e diversificado quanto pode ser” (CELLARD, 2010, p. 305).

Por fim, após esse trabalho preliminar é chegada a hora de ler, reler, analisar, inferir informações e tecer as considerações sobre o documento.

Para organizarmos as funções que são atribuídas à escola pública dos AIEF nas legislações e nos documentos nos fundamentamos em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ao abordarem a organização geral do trabalho na escola.

A organização geral diz respeito a: condições físicas, materiais, financeiras; sistema de assistência pedagógico-didática ao professor; serviços administrativos, de limpeza e conservação; horário escolar, matrícula, distribuição de alunos por classes; normas disciplinares; contato com os pais, etc (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 472).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), subdividem estas atividades em: organização da vida escolar; organização do processo de ensino-aprendizagem; organização das atividades de apoio técnico-administrativo; organização das atividades que asseguram as relações entre escola e comunidade.

Nesta pesquisa, subdividimos as atribuições que são conferidas à escola em quatro segmentos de funções, sendo elas: Funções técnico-administrativas, Funções pedagógico-curriculares, Funções do professor dos AIEF, Funções socioinstitucionais. Podemos sintetizar as atribuições de cada segmento de funções em:

- a) Funções técnico-administrativas: condições do espaço físico; administração dos recursos e de pessoal; distribuição do tempo escolar considerando critérios pedagógicos e curriculares; atividades da secretaria escolar.
- b) Funções pedagógico-curriculares: suportes pedagógico-didáticos ao trabalho docente; assistência pedagógica e acompanhamento da execução do plano de ensino; currículo; formação continuada.

- c) Funções do professor: atribuições relacionadas diretamente ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.
- d) Funções socioinstitucionais: Atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade; participação dos pais na gestão escolar; são as relações externas com vistas ao aprimoramento do ensino e educação dos alunos.

Para que pudéssemos trazer à discussão o que as últimas políticas do contexto educacional brasileiro entendem como papel da escola pública dos AIEF e aponta como funções do professor dessa etapa do ensino realizamos um estudo do Plano Nacional de Educação (PNE), do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TODOS), do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

2.3.2 O questionário

O questionário contribuiu à descrição das condições *histórico-sociais* das participantes da pesquisa a partir da coleta de dados sobre o perfil pessoal e profissional destas, o que é muito importante uma vez que:

[...] a palavra é um sistema complexo constituído de função tanto semântica quanto psicológica. Para compreendê-la, temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais (objetivas e subjetivas) em que ela é produzida [...] (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.63).

Gil (2008) e Chaer, Diniz, Ribeiro (2011), definem o questionário como uma técnica de investigação, procedimento de coleta de dados que tem como propósito a obtenção de informações, conhecimentos, aspirações, posicionamento, preferência, valores, interesses, opiniões, etc.

A partir das leituras que realizamos (GIL, 2008; CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011), vimos que há limitações à técnica, assim aplicamos um pré-teste para aprimorarmos as questões, tornando-as mais claras. Cuidamos para que elas fossem objetivas e não demandassem tanto tempo para respondê-las para que todas pudessem ser respondidas (GIL, 2008; CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2011).

No que se refere à formulação das perguntas consideramos os apontamentos de Gil (2008, p. 126):

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Para a apresentação do questionário, nos atentamos ao espaçamento entre as linhas, prudência à escrita formal, respeito às regras da norma culta da língua portuguesa, ao novo acordo ortográfico e, principalmente, à identificação da Universidade a qual a pesquisa está vinculada (GIL, 2008).

Após a autorização da diretora da escola, em um dia do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) apresentamos a pesquisa e explicamos sobre a preservação dos nomes das participantes.

Esclarecemos como ocorreria a participação das professoras, como seriam registradas as discussões, esclarecendo que usaríamos gravadores de áudio e vídeo para registro das sessões do grupo dialogal.

Entregamos o questionário somente às professoras dos AIEF, convidando-as a participarem e que em caso afirmativo que respondessem a última questão onde solicitava que se escolha nome de um personagem infantil para ser seu pseudônimo delas.

As questões foram referentes à: sexo, idade, formação de Ensino Médio com Magistério ou Ensino Superior, tempo de docência, turmas em que as professoras lecionaram, além da pergunta sobre o interesse ou não em participar da outra etapa da pesquisa e o espaço para o registro do pseudônimo, conforme consta no Apêndice A (p. 202).

Foram entregues 19 questionários, destes 15 foram respondidos e entregues dos quais oito aderiram à pesquisa, porém, uma dessas professoras, devido a sua licença gestante, não participou das sessões do grupo dialogal. Sendo assim, contamos com a participação de sete professoras.

Seis professoras escolheram seus pseudônimos a partir de nomes de personagens de histórias infantis, conforme a orientação dada, sendo elas: Yasmim; Cachinhos Dourados; Branca de Neve; Moana; Sininho; Ariel. Uma das professoras optou em ter como pseudônimo DSIMM.

2.3.3 O grupo dialogal

Acreditamos que para uma transformação da sociedade é necessário que o professor tenha consciência do que há implícito no “isto e no aquilo”, quais são as ambiguidades e as contradições do papel da escola:

Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 1989 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 129).

Assim sendo, o professor precisa ter consciência que sua prática não é neutra (SILVEIRA, 1995), por isso escolhemos o grupo dialogal como técnica para trazer as vozes dos professores a esta pesquisa, devido a sua natureza investigativa e formativa. Segundo Domingues (2006, p.170-171):

O *grupo focal*, [...] se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, inova com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o lugar de formação e o local do debate e da pesquisa). Essa configuração diferenciada levou a opção por denominá-la *grupo dialogal*, pois tais aspectos podem influir na natureza dos dados coletados (grifos da autora).

O que justifica esta pesquisa não ter escolhido o grupo focal, é a exigência de um ou dois relatores com experiência para registrar as interações, escrever o que se passa e o que se fala. Além das recomendações que constam na literatura “para não se juntar no mesmo grupo pessoas que se conhecem muito, ou que conheçam o moderador do grupo” (GATTI, 2005, p. 21).

Para que pudéssemos nos apropriar do que há de implícito nas vozes anunciadas e, assim, realizar uma análise comparativa entre o que é dito como papel da escola e o que é realizado como tal, levando em consideração as dificuldades dessa estratégia investigativa apontada por Domingues (2006), realizamos cinco estratégias, em um total de seis sessões de grupo dialogal.

Na primeira sessão solicitamos que as professoras registrassem por escrito o que compreendem como papel da escola para que assim pudéssemos realizar um levantamento das suas concepções iniciais. Na ocasião, também apresentamos os objetivos da pesquisa.

A fim de conhecermos um pouco mais sobre as participantes da pesquisa, e identificarmos o que as elas entendem como papel da escola, na segunda sessão, solicitamos que falassem o estado civil, tempo de docência, quantidade de filhos, escolarização dos pais, o porquê de serem professoras, o que sentem em relação ao ofício docente, se acumulam ou não cargo, e que completassem a frase: Quando eu era pequena meu pai/minha mãe sempre dizia: Filha, você precisa ir para a escola para.

Nessa sessão também dispomo-nos de um varal com vários pôsteres com a impressão de obras de artistas como: Vicent Van Gogh, Pablo Picasso, Claude Monet, Gustav Klimt, Leonardo da Vinci para que elas escolhessem um desses pôsteres que considerassem que representa o papel da escola. Posteriormente, socializamos as ideias com o grupo.

No terceiro encontro, assistimos ao filme “Escritores da liberdade”⁸, o qual foi analisado na sessão 4, e as professoras responderam as seguintes questões: qual a relação do filme “Escritores da liberdade” com a sua atuação docente na escola pública dos anos iniciais? Qual cena melhor representa isso para você? Registrem uma ou duas cenas do filme mais significativas para representar o papel da escola pública dos anos iniciais.

A sessão 4 foi pautado na retomada do filme para diálogo sobre alguns pontos que ele apresenta e estão relacionados à categoria “Funções dos professores dos AIEF” da análise dos documentos. Para tanto, descrevemos algumas cenas do filme e apontamos palavras-chave para direcionar as discussões.

Na quinta sessão, ocorreram diálogos sobre o que as políticas educacionais brasileiras que regem a escola participante da pesquisa designam como papel da escola; e por fim, retomamos à pergunta inicial e avaliamos os encontros do grupo dialogal na sessão 6. O roteiro com a descrição das estratégias propostas consta no Apêndice B (p. 203).

As sessões do grupo dialogal ocorreram quinzenalmente, com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos, em HTPC das professoras na escola, as quais foram gravadas em áudio e vídeo, e transcritas para organização e análise dos dados.

⁸ Este filme foi selecionado por apresentar cenas que fazem alusão aos problemas do dia a dia da sala e aula das escolas públicas, além de trazer como personagem principal uma professora iniciante com garra e determinação pelo seu ofício.

Realizamos as transcrições de cada sessão do grupo dialogal logo após sua conclusão com uma média de quinze horas para transcrição de cada sessão. Todas as transcrições foram revisadas pelos sujeitos pesquisados, cujas alterações centraram-se em vícios de linguagem.

De acordo com Domingues (2006), o grupo dialogal favorece o debate vivo com as concepções próprias dos sujeitos sobre o objeto de estudo; possibilita o confronto das experiências que os sujeitos têm sobre/com o objeto de estudo; oportuniza a reflexão coletiva sobre o objeto de estudo.

Nóvoa (1992 *apud* CANDAU, 1997, p. 61), ao apontar para a ideia de “investigação-formação”, abre-nos caminho para pensar numa outra forma de organização da pesquisa, que sugere uma relação mais cooperativa em que as duas partes ganham (DOMINGUES, 2006, p. 178).

O uso da filmagem contribui com a interpretação e análise das vozes pronunciadas. Somente na primeira sessão as professoras se sentiram envergonhadas com a câmera.

Inserida na perspectiva de “investigação-formação”, o grupo dialogal, a partir da interação pesquisadora-professoras nas sessões que foram realizadas, possibilitou um repensar sobre o papel da escola devido às tensões que instauramos sobre o que era dito pelas professoras como papel da escola e o que a prática docente e o posicionamento frente às adversidades do cotidiano revelaram.

Segundo as participantes desta pesquisa, o grupo dialogal favoreceu a troca de experiências, a proximidade, possibilitando que elas falassem sobre os alunos e refletissem sobre a atuação e o planejamento docente.

[...] essas trocas, essas reflexões que nós fizemos até o modo da gente preparar o semanário muda... (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 6).

As professoras destacaram a liberdade que sentiram para expressar suas idéias, o bem estar que os encontros proporcionaram, e afirmaram ser necessário mais encontros deste tipo nos momentos formativos.

[...] as reflexões que nós fizemos, a liberdade que nós tivemos de expor realmente o que nós pensamos dos assuntos que foram trazidos. Não teve aquele receio de falar o que nós sentimos no nosso dia a dia, dos nossos desafios. Então assim, foi um Grupo Dialogal e ao mesmo tempo uma terapia profissional (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 6)

[...] na escola, nas nossas formações e tudo mais a gente estuda muito, mas isso daqui a gente não faz. E é importante isso, porque o professor, ele tem tantas aflições, tantas dificuldades, que ele precisa colocar isso pra fora. Então, precisa outras pessoas ouvir os professores. E o que acontece hoje em dia? Os professores

ficam doentes. Por que existem tantos professores depressivos, com problemas de saúde mental, por quê? Porque não consegue se expor. Não consegue falar da dificuldade que ele tem, dos problemas que ele passa (SININHO, SESSÃO 6).

De acordo com as professoras participantes desta pesquisa, as discussões realizadas possibilitaram também que elas repensassem: sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem chegando à conclusão de que eles não estão aprendendo e que muitas vezes não é ensinado tudo o que se deveria; a necessidade de usarem uma linguagem de fácil entendimento ao ensinar os conteúdos; que o papel da escola é de responsabilidade de todos; a influência prejudicial das “modinhas na educação”; a necessidade de recuperar a imagem do professor; o aumento de responsabilidades para o professor e a ausência de subsídios.

[...] o olhar da minha parte para a minha profissão como professor mudou. Porque a nossa responsabilidade perante o aluno, ela aumentou muito. Ela aumentou e cada vez está aumentando mais, e aonde nós vamos parar, nós professores? Qual o subsídio, nós, professores, temos para lidar com tudo isso que está sendo a nossa responsabilidade? (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 6).

Vale destacar a reflexão que as professoras realizaram de seus processos de ensino, condução do trabalho em sala de aula, uso da linguagem com o aluno na leitura e correção das transcrições de suas falas.

Na última sessão do grupo dialogal, solicitamos que as professoras avaliassem os nossos encontros e um dos pontos que pedimos para elas comentarem foi referente ao que modificariam nas sessões do grupo dialogal. DSIMM entendeu que era para ela pensar sobre o que modificaria nela, assim ela pontua o que aprendeu lendo as transcrições.

2.4 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Como organização e tratamento das informações, compreendemos ser o ato de dar sentido ao que foi levantado, o que consideramos ser o processo de síntese do método dialético.

Para analisarmos e interpretarmos as vozes das professoras no que se refere ao papel da escola em que atuam, adotamos a proposta metodológica dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006; 2013), uma vez que esta metodologia revelou-se como um instrumento favorável para organizarmos e relacionarmos os dados obtidos ao contexto histórico-social das participantes da pesquisa.

Segundo os autores, nessa reflexão metodológica, ocorre a busca de ir além das aparências, considerando o homem como um sujeito “constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224). Essa ligação do homem com seu meio é organizada e compreendida na categoria da mediação, a partir da qual podemos afirmar que o sujeito se faz sujeito a partir de outros sujeitos.

Tal constituição do ser ocorre por meio da linguagem que tem relação direta com o pensamento. A relação pensamento/linguagem surge a partir da compreensão das categorias significado e sentido, em que o significado é a produção histórica e social “[...] que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”, e o sentido é “[...] o ato do homem mediado socialmente [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Para tratar das informações levantadas a partir da construção da proposta metodológica dos Núcleos de Significação três etapas foram realizadas: levantamento de pré-indicadores; sistematização de indicadores; sistematização dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013).

2.4.1 Levantamento dos Pré-indicadores

Para o levantamento dos pré-indicadores, realizamos várias leituras das transcrições para que pudéssemos nos apropriar dos significados das falas. Estes temas foram caracterizados considerando a frequência, a ênfase, a carga emocional, as insinuações e contradições atribuídas aos termos/palavras (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Para tanto, fizemos uso de quadros para melhor visualizarmos e tratarmos as informações. Nesses quadros inserimos as transcrições na íntegra tanto das sessões do Grupo Dialogal, quanto às respostas das atividades de escrita que propusemos às professoras.

Aproveitamos esta etapa do tratamento das informações para destacar trechos das vozes das professoras que revelam suas formas de pensar e agir, ou seja, buscamos apontar as partes com as propriedades da totalidade das vozes das participantes a partir das quais constituímos os pré-indicadores. Tal procedimento foi realizado com todas as sessões do Grupo Dialogal.

2.4.2 A aglutinação dos Pré-indicadores à sistematização dos Indicadores

Após extrairmos das transcrições das falas os Pré-indicadores, passamos aglutiná-los e sistematizarmos os Indicadores. Para tanto, consideramos como critérios a similaridade, complementaridade e contraposição.

Nas sessões do Grupo Dialogal que tivemos duas propostas de atividades, registramos os Pré-indicadores em quadros distintos, porém, aglutinamos todos os Pré-indicadores em um quadro único para que pudéssemos depreender os Indicadores e posteriormente o Núcleo de Significação da sessão.

2.4.3 A constituição dos Núcleos de Significação

Os Núcleos de Significação foram constituídos após a retomada dos indicadores os quais articulamos e organizamos considerando as semelhanças, complementaridade e contradição.

Ao procedermos com a articulação dos indicadores para a constituição dos Núcleos, observamos que a maioria dos Núcleos eram semelhantes ou complementares, o que nos levou a optarmos por constituir os Núcleos de cada uma das sessões do grupo dialogal.

Segundo os autores, os Núcleos de Significação “devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231) além de “[...] contribuir para que se atinja o objetivo da pesquisa” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 313). Optamos por representar os Núcleos de Significação com sínteses das expressões das participantes, o que facilitou a retomada e a preservação da totalidade do que foi dito pelas professoras.

2.4.4. A análise dos Núcleos de Significação

Na análise dos Núcleos, buscamos compreender as vozes das professoras em sua totalidade, objetivando ultrapassar a descrição. Para tanto, buscamos articular o sentido atribuído pelas professoras às suas vivências e ao contexto social, político e econômico em que estão inseridas, assim como articulamos os núcleos.

Acreditamos que, neste movimento de articulação dos núcleos entre si – e com as condições sociais, históricas, ideológicas, de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão –, uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 319).

Para articulação dos conhecimentos cientificamente produzidos, citados acima por Aguiar e Ozella (2013), dispusemo-nos de umas das sugestões da técnica de análise de Araújo-Oliveira (2010), sobre a *teorização*.

É neste processo de *teorização* (ARAÚJO-OLIVERA, 2010), que Duarte (2004, p. 222), diz ser o cruzamento dos materiais, que realizaremos a triangulação dos dados já mencionada anteriormente.

Portanto, os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando.

A teorização nos auxiliou na reconstituição das partes deste trabalho, ou seja, na exposição dos resultados após a articulação dos três ângulos aqui aderidos, possibilitando que comparássemos, contrastássemos e sistematizássemos os dados obtidos (MOROZ; MOROZ; GIANFALDONI, 2002).

Ainda no que concerne ao percurso desta pesquisa, não podemos deixar de citar o quanto a proposta metodológica dos Núcleos de Significação contribuiu ao processo de análise dos dados e organização desta dissertação.

2.4.5 A técnica da triangulação na coleta de dados

Devido ao modo em que olhamos para o papel da escola e por buscarmos os pormenores do nosso objeto de estudo, encontramos na técnica da triangulação na coleta de dados a possibilidade de termos a totalidade do papel da escola pública dos AIEF nas vozes das professoras, assim como o meio de darmos um *salto qualitativo* na pesquisa.

Ao ter como foco “abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987), não podemos nos limitar ao isolamento do nosso objeto de estudo, ou seja, considerarmos somente as vozes das professoras.

Ao aderirmos à triangulação na coleta de dados, consideramos:

[...] os Processos e Produtos centrados no Sujeito; em seguida, aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que tem incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro organismo social no qual está inserido o sujeito (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Nesse sentido, especificamos que um de nossos ângulos é formado pelas vozes das professoras, ou seja, o primeiro aspecto considerado conforme afirma Triviños (1987, p. 139):

No primeiro aspecto, salientam-se os Processos e Produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito (formas verbais), através de entrevistas e questionários, principalmente, e os comportamentos e ações do sujeito, mediante, de forma fundamental, a observação livre ou dirigida; e os Processos e Produtos construídos pelo sujeito mesmo (autobiografias, diários íntimos, confissões, cartas pessoais etc., livros, obras de arte, composições musicais etc.).

O outro ângulo em nossa pesquisa refere-se à análise documental e do cenário educacional em que a escola participante da pesquisa está inserida:

O segundo ângulo de enfoque, Elementos Produzidos pelo Meio, está representado: pelos Documentos (internos, relacionados com a vida peculiar das organizações e destinados, geralmente, para o consumo de seus membros; e externos, que têm por objetivo, principalmente, atingir os membros da comunidade em geral); instrumentos legais: leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos etc.; instrumentos oficiais, que seriam de duas classes: aqueles que se referem a diretrizes, propostas, códigos de ética, depoimentos filosóficos, memorandos, atas de reuniões, políticas de ação, históricos escolares etc.,[...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 139).

Por fim, como terceira perspectiva de análise, temos as considerações de autores que abordam a temática desta pesquisa. Organizamos esta dissertação a partir da atividade sintética realizada com a triangulação dos dados.

3 O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA: CONCEITUALIZAÇÃO E COMPLEXIDADE

Ao revisitarmos a história da educação, vemos que esta surgiu concomitante ao surgimento do homem. Mediando a vida em sociedade a educação proporcionava ao homem a produção de sua própria existência e a preservação de sua espécie.

No entanto, com as alterações no modo de produção (escravista e feudal), em que a terra passou a ser propriedade privada surgiu uma classe composta pela minoria da população a qual passou a viver do trabalho alheio, ficando com seu tempo livre. É para preencher esse tempo que se cria uma educação diferente, isolada do mundo, sem relação com o dia a dia.

Diante dessa mudança no modo de produção surgiu a necessidade de outras habilidades aos trabalhadores, que o ensino de pai para filho não proporcionava, como por exemplo, ensinar a escrever, ler, calcular. Assim, é hasteada a bandeira da escola para todos.

Para Di Giorgi e Leite (2010, p. 309), o interesse no ensino elementar surge a partir das transformações da sociedade brasileira com a evolução da indústria e do comércio:

O impulso do progresso não decorre apenas da agricultura. Os lucros do café passam a ser aplicados em novos empreendimentos industriais e comerciais, constroem-se estradas de ferro e rodovias e aparelham-se os portos marítimos. Crescem as rendas públicas, ampliam-se os quadros burocráticos, desenvolvem-se indústrias nos centros urbanos, criam-se novas necessidades dos sistemas de ensino elementar.

Nesta seção, discutiremos a complexidade do papel da escola pública, a qual é marcada pela ambiguidade e a contradição, devido ao conflito de interesses que existe em relação à escola, a ausência de consenso, o que impossibilita a existência de um padrão de expectativas sociais, conforme afirmam Pimenta e Pinto (2013, p. 10-11):

[...] o papel que a escola representa para os diferentes grupos acaba reproduzindo a desigualdade social. [...] as expectativas e os interesses em torno do papel que a escola assume são diretamente relacionados às expectativas e aos interesses que os diferentes grupos defendem.

Para tanto, iniciamos fundamentando a nossa compreensão sobre o conceito de papel e finalizamos, caracterizando o município selecionado e a escola participante da pesquisa.

3.1 CONCEITUALIZAÇÃO DA EXPRESSÃO PAPEL DA ESCOLA

Para iniciarmos a discussão sobre o papel da escola pública dos AIEF pontuaremos a nossa compreensão sobre conceito de papel.

Ao buscarmos no dicionário Aurélio (2018), o significado da palavra papel, localizamos diversas definições, dentre essas: “1-Folha seca e fina feita com toda a espécie de substâncias vegetais reduzidas a massa, para escrever, [...] 4- Atribuições, funções”⁹. Essa quarta definição se assemelha ao que compreendemos com o termo papel.

Segundo os autores Pimenta e Pinto (2013, p. 10), a escola assume a função social, tal como:

[...] a econômica, a cultural, a política, entre outras. Assim entendemos que a expressão *papel da escola* abarca esse conjunto de funções que a escola exerce, como expressão dos diferentes anseios, atribuições e expectativas que lhe são conferidos no seio da sociedade em determinado contexto histórico. (grifos dos autores).

Para Rios (2011, p. 31), o papel ou papéis têm fundamento no conjunto de hábitos, crença de uma sociedade, o que “conferem um caráter àquela organização social”, e se assemelha ao que encontramos no Dicionário de Sociologia o qual, ao trazer o conceito da palavra *papel*, atrela sua existência à necessidade de uma regularidade.

Ao aderirmos o uso do termo papel acreditamos que há crenças, anseios, expectativas frente ao que desejam da escola a partir de um “consenso” da sociedade, o que não descaracteriza a questão da individualidade de cada instituição.

A partir da individualidade, podemos dizer que cada escola tem características específicas, como por exemplo, adotar metodologias diferentes, estabelecer relações com a comunidade escolar ou não, ter atendimento individual aos pais ou recebê-los somente em reuniões bimestrais, entre outras particularidades.

Quanto à *regularidade*, esta ocorre a partir do “consenso” da expectativa dos membros da sociedade, que determina sua especificidade.

Nesse fator, constatamos as semelhanças com o *status*, o *padrão de comportamentos* e o *padrão de expectativas sociais* de Hoyle (1969 *apud* LIMA, 1996, grifo nosso).

⁹ DICIONÁRIO AURÉLIO. Qual é o significado de papel?. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/papel>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

- a) um **status**, ou seja, uma posição ocupacional específica;
- b) um **padrão de comportamentos** associado a essa posição, o qual é independente das características dos indivíduos que a ocupam;
- c) um **padrão de expectativas sociais** em relação ao ocupante da posição, que tem a ver com a forma como ele deve agir.

A partir da concepção sociológica de papel de Hoyle, elencamos o que evidencia o uso apropriado do termo papel nesta pesquisa: a) A escola tem uma posição específica na sociedade; b) Existem especificidades no trabalho da escola, independente das características particulares de cada instituição; c) A escola atua a partir do que é esperado, idealizado ou até mesmo estabelecido pelos diversos grupos que compõem a sociedade. Como nos traz Rios (2011, p. 30):

O comportamento é o arranjo dos diversos papéis que desempenhamos em sociedade. Há, sabemos, em cada sociedade, “modelos”, “scripts” prontos para esses papéis, entendendo-se “pronto” como “preparado” pelos homens que compõem essa sociedade. Se me refiro, por exemplo, a “uma jovem educadora”, já indico três papéis que ela desempenha: *uma* me remete ao papel que lhe cabe enquanto mulher, *jovem* acena para os qualitativos próprios de uma faixa de idade, *educadora* traz os indicativos de uma determinada profissão (grifos da autora).

Relacionado ao item “expectativa da sociedade para com a escola”, Hoyle (1969 apud LIMA, 1996), traz a questão da previsibilidade o que Rios (2011) denomina de *ethos*. Para o Hoyle (1969 apud LIMA, 1996), a previsibilidade norteia o desempenho do papel, isto é, o papel desempenhado pela escola é *condicionado pelas expectativas sociais*.

No entanto, em se tratando de uma organização social demarcada pelo jogo de interesses que a divide em dois grupos, um sendo dos dominantes e outro grupo dos dominados, não há a possibilidade de uma previsibilidade e sim de duas: o grupo dos dominantes tem as suas expectativas frente ao que a escola deve desempenhar e disso surge um consenso entre os membros dessa classe, uma *previsibilidade/regularidade/ethos*; enquanto o outro grupo, o dos dominados, também tem a sua crença na escola, a qual é diferente do que esperam o grupo dos dominantes. A essa ausência de unidade na previsibilidade/regularidade/ethos/consenso denominamos de complexidade, a qual é marcada pela ambiguidade e contradição¹⁰ existentes nas instituições.

¹⁰ Encontramos no artigo de Lima (1996), uma discussão sobre a complexidade do conceito de papel. Nesse trabalho o autor faz referência à ambiguidade e contradição do papel do professor. A partir da nossa leitura depreendemos que a complexidade também ocorre com o papel da escola.

A palavra ambiguidade, do latim “*ambiguitāte*”, significa obscuridade de sentido, duplicidade, dúvida, incerteza¹¹, contradição, do latim “*contradictiōne*” tem entre seu significado “incoerência entre atos”.

Segundo Cury (1987, p. 30):

A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade.

Para compreendermos a ambiguidade e a contradição frente ao papel da escola, é necessário considerarmos a sociedade na qual a escola está inserida, pois, conforme afirma Rios (2011, p. 45) “em cada sociedade a estrutura da organização do trabalho configura de modo peculiar o processo educativo, a tarefa da educação escolar”.

A organização da sociedade é determinada pelo modo de produção da vida material, baseada na dominação de uma classe sobre a outra, classificada como capitalista.

Em primeiro lugar significa a presença de classes sociais distintas e com interesses antagônicos e irreconciliáveis. As duas classes fundamentais do capitalismo são a burguesia (ou classe capitalista, ou classe dominante) que e a classe dos proprietários dos meios de produção (indústrias, máquinas, terras, bancos, etc.) e que é constituída por uma pequena parcela da população. A outra classe é o proletariado (ou classe trabalhadora, ou classe dominada) que corresponde a grande maioria da população e que é a classe dos que, não sendo proprietários de meios de produção, possuem apenas a sua própria força de trabalho, isto é, a energia muscular e cerebral necessária ao andamento da produção, a qual vendem para o capitalista em troca de um salário (SILVEIRA, 1995, p. 22).

Esse salário é, geralmente, muito menor do que o valor ofertado em mão de obra pelo trabalhador, que faz surgir a desigualdade social, a exploração, pois, os proprietários dos meios de produção acumulam o capital, passando a dominá-lo.

Nesse sentido, para que a sociedade se mantenha como está e “o rico cada vez ficar mais rico”¹², os dominantes pregam um discurso de que as condições econômicas são mera fatalidade, e que cabe à escola ensinar os dominados a sobreviver nesse mundo. Segundo Cury (1987, p. 88):

¹¹ INFOPÉDIA. **Ambiguidade**. Dicionário Porto editora. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ambiguidade>>. Acesso em: 13 abr 2018.

¹² Esta expressão consta na letra da música composta por Rogério Gaspar e Wesley Rangel, que ficou popularmente conhecida no ano de 1999. Cantada pela banda “As meninas”, com o título “Xibom Bombom”, no estilo axé, a letra faz uma denúncia da desigualdade social.

No exercício hegemônico sobre essas organizações, a classe dominante vigia permanentemente, a fim de que essas cooperem para a reprodução das relações de produção. Esse exercício, ao se fazer prioritariamente pelo consenso, exige o apoio maior ou menor das classes dominadas. E, para que isso se dê a classe dominante deverá articular, em torno de si, alguns interesses dos grupos oprimidos, sem que com isso desapareçam as contradições de base.

Rios (2011, p. 46) nos adverte que “a ideologia caracteriza-se por dissimular a realidade, apresentando como ‘naturais’ elementos que na verdade são determinados pelas reações econômicas de produção, por interesses da classe economicamente dominante”. Conforme afirma Freire (2011, p. 19):

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.

Para os dominados, a escola é vista como instrumento de libertação, superação do *status quo*, a possibilidade para modificar a estrutura da sociedade e não o meio de equalização social.

[...] a educação se articula com a totalidade mediante a tentativa da classe dominante de representar como uno o que é contraditório. O que é em si mesmo contraditório, pois o caráter dissimulador só existe na medida em que tenha o que dissimular. [...] Dessa maneira, o momento político-pedagógico pode camuflar a contradição, mas não elimina da totalidade e nem a transcende. A educação carrega consigo contradições que existem nela, mas não nascem só dela (CURY, 1987, p.69).

No entanto, Silveira (1995, p. 25, grifo nosso) afirma que a escola pode transformar este cenário, a partir de sua função mediadora:

A função transformadora da escola, na verdade, não é exercida de forma direta, imediata, mas de forma indireta e mediata. Trata-se da função **mediadora** da escola que consiste na sua possibilidade de proporcionar as massas populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim, melhor instrumentalizadas para a luta pela sua libertação.

Isto é, a escola pode sim exercer a função transformadora, desde que instrumentalize seus sujeitos, capacitando-os para compreender a sua situação e agir criticamente. No entanto, isso só ocorre se a escola tiver conhecimento deste seu papel e de que é “palco de contradições”, campo de batalha onde se confrontam as forças da dominação e as forças da

libertação” (SILVEIRA, 1995, p. 21). A isso denominamos de ambiguidade do papel da escola:

Com o avanço tecnológico e a automação crescente da produção industrial, torna-se cada vez mais necessária que o trabalhador exerça funções que exigem um grau mais elevado de escolaridade. Por isso, a classe dominante não pode deixar de garantir-lhe pelo menos a escolaridade mínima necessária para que possa atuar de forma eficiente no processo produtivo. Entretanto, ao fazê-lo, a classe dominante não consegue ter controle absoluto sobre a forma como o trabalhador se apropria do conhecimento passado pela escola. Não há como evitar que os mesmos conhecimentos necessários ao bom funcionamento do processo capitalista de produção, sirvam também aos trabalhadores como instrumentos para a transformação da sociedade capitalista (SILVEIRA, 1995, p. 25).

Com esta pesquisa, identificamos que várias funções são atribuídas à escola, porém, há muita incoerência entre este acúmulo de responsabilidades, principalmente com a tanto dita e pregada formação integral do aluno, que é atribuída à escola e a estrutura, as condições e a organização das escolas, o que “[...] mais do que expressar a racionalidade técnica em suas formas organizacionais, expressam um entendimento de ser humano reduzido ao intelecto” (PINTO, 2013, p. 19).

3.2 A COMPLEXIDADE DO PAPEL DA ESCOLA

Há encontros e desencontros no papel da escola pública. Encontros entre os pares de interesses em comum e desencontros destes mesmos pares com os pares de outro grupo que também têm interesses em comum.

A título de esclarecimento destes encontros e desencontros podemos trazer Silveira (1995, p. 22):

[...] não é difícil perceber porque os interesses da classe capitalista são antagônicos aos da classe trabalhadora e ambos inconciliáveis entre si. Enquanto a primeira busca conservar a situação social que a beneficia, a segunda anseia pela transformação da sociedade visando sua libertação.

Silveira (1995), denomina esse desencontro de interesses dos pares de diferentes grupos de *luta de classes*.

É preciso conhecer e identificar a luta de classes no cotidiano escolar, nas propostas que são encaminhadas às escolas, nos discursos que procuram disseminar a ideologia

dominante, e, assim, refletir para qual grupo estamos contribuindo com a docência e determinar a qual grupo pertencer: pelos grupos que optam por zelar pela desigualdade, fazendo a manutenção da ideologia dominante ou pelo grupo que luta pela emancipação, pela transformação social, pela igualdade, pelo bem comum.

Libâneo (2012), ao trazer algumas reflexões sobre a escola pública brasileira que está sendo oferecida, nos indica que há duas perspectivas para o papel da escola, uma escola do conhecimento e outra a escola do acolhimento social. Segundo o autor, com estreita relação ao movimento *Escola para Todos*, políticas de caráter social e assistencial têm limitado o papel da escola pública brasileira à socialização e à convivência social, pouco considerando a aprendizagem dos conteúdos.

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23, grifo do autor).

O grupo dominante objetiva o controle social por meio da escola pública, sumariamente dizendo, este grupo vê na escola um meio de separar a sociedade entre os que detêm o conhecimento e os que pouco sabem, entre os exploradores e os trabalhadores, entre os dominantes e os dominados, entre os “pensantes” e os alienados, trabalhando pela manutenção do sistema capitalista.

Por outro lado, o grupo dos dominados vê na escola o caminho para a superação das dificuldades da vida, para a melhora das condições financeiras, o meio de mudar a realidade que lhe é imposta.

Contudo, esta crença no poder da escola para promover a equalização social, traduz uma visão *ingênua* da relação entre escola e sociedade. Isto porque parte do pressuposto de que a sociedade é, em si, harmoniosa, justa, adequada, e que a desigualdade entre as classes é apenas circunstancial, conjuntural, podendo ser superada através da escolarização (SILVEIRA, 1995, p. 24, grifo do autor).

Nessa concepção salvadora do papel da escola, é desconsiderada a ação da sociedade sobre a escola. Completa Silveira (1995, p. 24):

Esquece-se, por exemplo, que a escola é organizada, em grande parte, em função das necessidades postas pela sociedade em que ela esta inserida e que, por isso mesmo, numa sociedade fundada na desigualdade e na dominação de uma classe sobre a outra, a escola estará comprometida com a manutenção dessa desigualdade e dessa dominação.

Podemos associar a citação de Silveira (1995), quanto à organização escolar exercer sua função a partir do que é posto pela sociedade, à previsibilidade em Hoyle (1969 *apud* LIMA, 1996), uma vez que, o autor indica que a previsibilidade norteia o desempenho do papel da escola. Segundo Cury (1987, p. 103), “a escola contribui para essa divisão ao exercer uma ação hegemônica concomitante à dominação econômica. Essa ação viabiliza, pela direção político-ideológica, a dominação social e a exploração econômica”.

Conforme afirma Silveira (1995, p. 23), não há neutralidade neste assunto:

Porque mesmo aqueles que pretendem que sua responsabilidade se restrinja apenas e tão somente ao exercício *puro* e simples de sua atividade profissional e que julgam não ter nada a ver com o conflito entre as classes sociais, mesmo estes, estão assumindo uma posição determinada, na medida em que, com sua aparente abstenção contribuem para que a situação permaneça como está.

São diversas expectativas e conjuntos de funções que são atribuídas à escola pública as quais estão “vinculadas à necessidade e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 239), sobretudo, frente aos interesses dos grupos sociais.

Em Cury (1987, p. 104), podemos sintetizar a complexidade do papel da escola:

Se a escola auxilia na preparação de gerações segundo os padrões dominantes, ela guarda a possibilidade de uma crítica à falsificação do saber. A insistência no lado reprodutor da escola acabou por obnubilar o lado transformador que, pela ação recíproca, se dá ao mesmo tempo que o primeiro.

Se almejamos um ensino de qualidade, é preciso que os professores conheçam qual é o papel da escola pública, quais os interesses dos diversificados grupos, pois, como afirmam Lima e Leite (2013, p. 76) “sem compreender o papel da escola pública não se consegue compreender o papel do professor e, conseqüentemente, não se constroem condições de atuar em busca de uma transformação desse contexto desalentador”.

3.3 DE ONDE VÊM AS VOZES: O MUNICÍPIO SELECIONADO E A ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Fundada em 8 de dezembro de 1911, Birigui foi denominada como município somente em 8 de dezembro de 1921, pois, até então era Distrito do município vizinho, Penápolis.

O município de Birigui, localizado na região Noroeste do estado de São Paulo, hoje com 106 anos de fundação, é conhecido como a “Capital do calçado infantil”. Segundo os dados disponíveis no *site* da prefeitura municipal, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima que a população do município é de 120.692 mil habitantes. Podemos ter uma visão panorâmica de parte do município conforme vemos na Figura 1:

Figura 1 – Imagem panorâmica do município de Birigui- SP



Fonte: Birigui (2016).

Birigui tem 1343 estabelecimentos industriais, 3409 estabelecimentos comerciais e também produz 37,5% do milho, 30,8% do arroz, 30% da soja, 28% do sorgo da região, sendo considerada um grande polo agrícola (PREFEITURA, 2018a).

O município conta com 16 creches, uma Escola Municipal de Educação infantil, 13 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, 13 Escolas Estaduais de Ensino Básico e Médio, 11 escolas particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, uma Escola

Técnica Estadual (ETE), três centros universitários, Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC).

Culturalmente, Birigui proporciona aos seus munícipes e à região atrações nacionais e internacionais de teatro, dança, música, artes plásticas, cinema e afins por meio do SESI; Festa da Imigração Japonesa Imim Matsuri; Museu do Telefone; Concertos com repertório erudito e popular em estilo banda sinfônica, realizados pela Corporação Musical Maestro Antônio Passarelli; Biribol – esporte criado no município e conhecido internacionalmente e o Natal Iluminado.

O atual chefe do executivo do município é o advogado e professor universitário Cristiano Salmeirão, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), antes vereador no município por três anos consecutivos, e seu vice-prefeito Carlito Vendrame, agora do Partido Trabalhista Nacional (PTN) que venceram as eleições com a coligação “Birigui no coração” no ano de 2016, com mandato para o período de 2017-2020.

Os professores, educadores e babás¹³ da rede de ensino conquistaram no ano de 2010, um plano de carreira que previa, dentre vários itens, progressões em nível acadêmico e não acadêmico culminando em aumento salarial (PREFEITURA, 2018b).

A partir dos dados disponíveis no Sistema de Informações sobre Orçamentos públicos em Educação (SIOPE), é possível constatar um aumento gradativo na aplicação do FUNDEB com a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício, conforme podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1 – Total aplicado do FUNDEB (%)

Anos	Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício	Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
2010	63,82%	36,14%
2011	66,97%	32,63%
2012	76,75%	23,24%
2013	73,34%	26,66%
2014	76,12%	23,88%
2015	81,11%	18,89%
2016	90,00%	9,59%
2017	93,57%	6,43%

Fonte: Elaborada pela autora com bases nas informações do SIOPE (2018).

¹³ Cargo do Quadro de Apoio Educacional em extinção de vacância. Mais informações disponíveis em: http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/estatuto_2010.pdf.

Após um processo de negociação de reajuste nos níveis de evolução pela via acadêmica, foi aprovado pela “Comissão de Readequação do Estatuto do Magistério Público e dos Profissionais de Apoio Educacional” que tais níveis fossem reduzidos de cinco para três níveis ao curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, na área da educação, e de seis níveis para quatro níveis ao curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado, na área da educação (PREFEITURA, 2017a), diminuindo mais de 6% em termos de incorporação salarial aos profissionais do quadro do magistério.

A SME de Birigui é composta pelos departamentos de Ensino Fundamental, Creches, Pré-Escola, e Administrativo, assim como pela Supervisão de Ensino e Oficina Pedagógica, responsabilizando-se por 33 unidades escolares, pelo transporte e alimentação escolar aos alunos de toda a rede pública de ensino, o que inclui as escolas estaduais.

Interessante trazer ao contexto educacional de Birigui, as formações oferecidas aos servidores do quadro do magistério e parcerias firmadas pela SME nos anos de 2017 e 2018.

A SME proporcionou aos seus profissionais: palestra e aula inaugural com o Promotor Doutor Joel Furlan com o tema “Humanização: a transformação do mundo começa pela formação da criança”; capacitação com representantes das escolas municipais sobre o combate ao mosquito *Aedes Aegypti*; curso “Multiplicadores em Educação Ambiental”, por meio de parceria firmada entre a SME e a empresa Via Rondon; reafirmou parceria com o programa educacional do SEBRAE-SP “Jovens Empreendedores Primeiros Passos” (JEEP); deu continuidade as formações do PNAIC; firmou parceria no ano de 2017 ampliando as escolas municipais a serem atendidas no ano de 2018 com a Cooperativa SICREDI-SP, a qual oferece aos docentes o programa “União faz a vida”, e têm promovido encontros para discussão da Base Nacional Comum Curricular com os coordenadores e orientadores pedagógicos, estes conduzidos pela oficina pedagógica da rede (PREFEITURA, 2018c).

Localizada na periferia do município, a escola participante da pesquisa foi criada pelo Decreto n.º 3.540, de 8 de janeiro de 2003, publicado em 9 de janeiro de 2003, tendo assim 16 anos de fundação.

Atualmente, possui 19 turmas de Ensino Fundamental e sete turmas de Educação Infantil, com aulas nos períodos da manhã e da tarde, atendendo crianças de quatro a dez anos de idade que residem nos bairros vizinhos, sendo: 166 crianças matriculadas nas primeiras e segundas etapas da Educação Infantil (Pré-escola I e II); 100 matriculadas no 1º. ano; 102 no 2º. ano; 96 no 3º. ano; 100 crianças no 4º. ano e 82 no 5º. ano, totalizando, assim, 646 alunos.

A infraestrutura da escola conta com: banheiro, vias e dependências adequadas a alunos com deficiência, sala de leitura com aproximadamente 5.000 livros em seu acervo

disponíveis para empréstimos aos alunos, pátio e quadra de esportes coberta, parque infantil, refeitório, laboratório de informática com computadores e acesso à internet para uso dos alunos, uma sala para as aulas de reforço escolar paralelo ao horário regular das aulas, sala dos professores, diretoria, secretaria, sala da coordenação pedagógica, cozinha, almoxarifado, sala para guardar os materiais para aulas de Educação física.

Também conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com recursos multifuncionais para o atendimento às crianças que tenham alguma necessidade educacional especial. Atualmente, essa escola é um polo de AEE da rede municipal de educação de Birigui, atendendo a demanda de três escolas de Ensino Fundamental e três Centros de Educação Infantil. Atualmente, a professora que é formada em deficiência intelectual atende 17 alunos.

A equipe de apoio escolar conta com: 1 secretária, 2 oficiais de escola, 2 serventes de escola, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 orientadores de alunos, 6 estagiários que auxiliam as classes, 1 estagiário que exerce a função de monitor da sala de informática e 31 professores. A equipe gestora, hoje, é composta por uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas, sendo uma delas a pesquisadora.

O nome dado para a escola é uma homenagem a uma professora que lecionou língua portuguesa em uma Escola Estadual, dedicando sua vida à educação (BIRIGUI, 2018, p. 3).

3.4 DE QUEM SÃO AS VOZES

As vozes desta pesquisa são de sete mulheres com várias características em comum. Solicitamos que os professores falassem um pouco sobre a relação delas com a escola enquanto alunas, o que as levaram a escolher serem professoras, onde se formaram, o que os pais diziam/dizem sobre serem professoras.

O grupo é formado por seis professoras, que inicialmente, não tinham intenção de ser professora, mas hoje não se veem exercendo outra profissão. Algumas queriam ser médicas, outras advogadas, mas as condições financeiras da família não permitiram.

Segundo elas, outros professores e a admiração pela docência motivaram-nas a ingressar na carreira docente. Jasmine, relata que brincava de ser professora. As mães de Branca de Neve e Cachinhos Dourados sonhavam em lecionar.

Para elas, o início da docência não foi fácil: a falta de entendimento, o conflito entre o que estudaram na faculdade e a prática, crianças com muitas dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, a falta de experiência, os medos, os receios, fizeram muitas delas pensarem em desistir. No entanto, o apoio das colegas para a superação das dificuldades e a esperança por dias melhores as fizeram ficar.

Com a análise dos diálogos percebemos que elas sentem prazer em contribuir com o crescimento de seus alunos e satisfeitas em ver o resultado do trabalho desenvolvido.

Revelam o amor e o carinho pelo ofício quando dizem que a docência é algo traçado pela vida, e que pedagogas são pessoas escolhidas.

Consideramos que estes fatores compõe a identidade profissional do professor polivalente, pois, de acordo com Cruz (2017, p. 55):

[...] no caso do professor, a identidade profissional é construída ao longo de sua trajetória social nos diversos espaços de socialização, nos quais ele se insere desde a escolarização básica como aluno até quando adentra nas escolas onde aprende e exerce sua profissão.

Outra questão que acreditamos ser parte da identidade do professor dos AIEF é o desejo de falar dos alunos para todos:

Qual é o assunto que você conversa com a outra pessoa independente se ela está ou não dentro da escola? Sobre seus alunos. Então às vezes a pessoa não tem nem a vivência que você tem, mas você quer falar da sua escola, você quer falar do seu dia. Não tem outro assunto (MOANA, SESSÃO 5).

Estas profissionais contam com o apoio e admiração dos seus familiares que se envolvem diariamente com a dinâmica da escola, ajudando a recortar atividades, confeccionar recursos manipuláveis, ou ouvindo e aconselhando-as. No entanto, elas reconhecem que é necessário buscar sempre um equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, pois, a docência demanda muito tempo, além do que elas estão na escola.

A escola apresenta muitos desafios, mas para elas o professor não pode desistir. Segundo DSIMM:

[...] para o professor alcançar êxito tem que acreditar muito em si mesmo, enxergar o seu aluno além da escola e ignorar algumas vezes o próprio sistema (SESSÃO 3).

É relatado também o quanto se sentem tristes em terem que deixar a família para fazerem cursos, mas ao mesmo tempo dizem se sentirem felizes por aprenderem mais. Elas

afirmam que o professor não pode parar de aprender devido às diversidades, peculiaridades e subjetividades em sala de aula.

Constatamos também um grande apreço pela profissão que escolheram, conforme se observa abaixo:

É muito gratificante quando a criança relaciona, descobre, e chega ao resultado final, exultante e realizada por ter visto seu crescimento germinado por meio de leituras e estudos (ARIEL, SESSÃO 1).

[...] acho que é a profissão que você tem mais resultado do seu esforço, porque chega uma criancinha, entrega um bilhetinho pra você, nem que esteja escrito errado (JASMINE, SESSÃO 2).

[...] alfabetização, que é onde eu me realizo, sou muito feliz [...] (BRANCA DE NEVE, SESSÃO 2).

Eu quero ser professora, é o meu sonho. - hoje eu me identifico sendo professora, e é o que eu quero pra minha vida (DSIMM, SESSÃO 2).

[...] o que eu gosto mesmo, assim, independente, é você tá ali com o ser humano... e você vê ele se sentir bem, você conseguir realizar o bem pra ele. Fazer com que ele cresça, ele se desenvolva (SININHO, SESSÃO 2).

[...] é algo que eu sou apaixonada pela profissão, gosto muito do que eu faço, agradeço muito (MOANA, SESSÃO 2).

As vozes das professoras indicam o quanto elas buscam ver o lado positivo das situações, como por exemplo, quando mencionam nas sessões o aprendizado que adquirem; as trocas de experiências entre professoras; o trabalho coletivo com objetivo comum; a dinâmica de estudos como pontos positivos no preparo para as avaliações externas.

Elas são seres humanos que lutam diariamente para formar outros humanos. Como menciona a professora Jasmine, são pessoas especiais que falam da profissão com os “olhinhos brilhando”, gostam de ver o aluno aprendendo, se desenvolvendo em todas as áreas do conhecimento.

Partimos do pressuposto que a docência revela muito sobre o papel da escola, pois, de acordo com Cruz (2017, p. 43):

[...] as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas para o trabalho docente.

Sabemos que muito se espera do professor. Segundo Cruz (2017, p. 26), este *o que se espera* é marcado histórico, social e culturalmente:

[...] o (s) significado (s) da profissionalidade docente polivalente é (são) analisado (s) como produto e processo das relações históricas, sociais e culturais, marcadas por concepção do homem, educação e sociedade, que se desenvolveram ao longo dos tempos, agregando-se, nesse contexto, a vivência particular dos sujeitos.

Acreditamos que o professor sendo um ser social, ao exercer a docência, coloca em prática suas crenças, vivências, sua história, daí a importância de sabermos quem são as professoras participantes da pesquisa, pois, conforme afirma Cruz (2017, p. 33) “[...] uma profissão não está relacionada apenas ao que acontece nos limites internos de sua atividade, mas está ligada ao contexto mais geral da vida em sociedade”.

Assim sendo, é importante deixar claro que as professoras participantes desta pesquisa são denominadas professoras polivalentes. Corroboramos com Cruz (2017, p. 24-25), ao afirmar que há outros elementos que embasam a polivalência, além do lecionar diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, “[...] o atendimento à fase inicial de escolarização, identificação com a fase de desenvolvimento da infância atrelada à oportunidade de acompanhar mais de perto as aprendizagens [...]”.

Com o uso do questionário, levantamos algumas informações referentes à idade, estado civil, formação inicial e atuação profissional.

Jasmine, tem 27 anos de idade, cinco anos de docência. Sempre atuou com turma de primeiro ano do AIEF. Além de Pedagogia, possui Letras e Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional. Suas graduações e Pós-Graduação foram realizadas em instituições privadas.

Cachinhos Dourados, 31 anos, leciona há três anos AIEF. Tem graduação em Pedagogia e Letras, e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento.

Branca de Neve, tem 36 anos de idade, oito anos de docência com o primeiro ano do AIEF. Graduada em Pedagogia e Letras, com Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional.

Moama, tem 13 anos de experiência com os AIEF. Atuando: quatro anos com o 1º. ano, dois anos com o 2º. ano, cinco anos com o 3º. ano, um ano com o 4º. ano e um ano com a turma do 5º. ano. Ela tem 41 anos. É graduada em Pedagogia e tem especialização em Educação Especial.

DSIMM, é professora há mais de 10 anos. Com o AIEF, já trabalhou com turmas do 4º. ano e do 5º. ano do AIEF. Frequentou o magistério, tem graduação em Pedagogia e Letras, Pós-Graduação em Educação Especial.

Sininho, 43 anos, é graduada em Pedagogia e Artes, pós-graduada em Psicopedagogia. Já lecionou para todas as etapas dos AIEF, sendo: um ano com a turma de 1º. ano; dois anos com o 2º. ano; um ano com o 4º. ano; dois anos com o 5º. ano. Sua maior experiência é com a turma de 3º. ano do AIEF, com a qual trabalhou por oito anos.

Ariel é a participante mais experiente da turma. Com 69 anos de idade, também já trabalhou com todas as turmas dos AIEF, sendo: cinco anos com o 1º ano; cinco anos com 2º. ano; quatro anos com 3º. ano; sete anos com 4º. ano e sete anos com 5º. ano. Ela tem graduação em Pedagogia e Letras e Pós-Graduação em Psicopedagogia e, também, têm experiência na coordenação pedagógica, sendo aposentada pelo estado de São Paulo.

Sistematizamos as informações sobre as participantes da pesquisa no Quadro 3:

Quadro 3 – Descrição do perfil das professoras participantes da pesquisa

Nome	Idade	Tempo de experiência	Formação
Ariel	69	28	Pedagogia, Letras e pós-graduação em Psicopedagogia
Branca de Neve	36	8	Pedagogia, Letras, e pós-graduação em Psicopedagogia Institucional
Cachinhos Dourados	31	3	Pedagogia, Letras, e pós-graduação em Alfabetização e Letramento
DSIMM		10	Pedagogia, Letras, e pós-graduação em Educação Especial
Jasmine	27	5	Pedagogia, Letras e pós-graduação em Psicopedagogia Institucional
Moana	41	13	Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial.
Sininho	43	14	Pedagogia, Artes e pós-graduada em Psicopedagogia.

Fonte: Dados de pesquisa (2018).

Para que pudéssemos obter outras informações, que consideramos importantes e que podem influenciar na concepção que elas têm do papel da escola, solicitamos na segunda sessão do Grupo Dialogal que as professoras falassem um pouco sobre as seguintes questões:

- Retomando seu início da vida escolar enquanto aluna, complete a frase: Quando eu era pequena meu pai/minha mãe sempre dizia: Filha, você precisa ir para a escola para...
- Pense um pouco sobre sua formação inicial: Porque você escolheu ser professora?
- O que você acha de ser professora?
- Você acumula cargo? Por quê?

A partir das respostas das professoras, identificamos que o grupo possui muitas características em comum.

Seus pais estudaram até a antiga quarta série e viam na escola a oportunidade para que elas tivessem melhores condições de vida. A maioria das professoras foram as primeiras de suas respectivas famílias a cursarem o ensino superior. Questionadas sobre a visão da família do fato delas serem professoras, há unanimidade quanto o orgulho e admiração de todos.

Interessante trazer também o envolvimento que as professoras tiveram com o ofício mesmo antes de ingressarem na docência. Jasmine nos disse que sempre ajudava os colegas na sala de aula e brincava de escolinha. Tanto a mãe de Branca de Neve, quanto à mãe de Cachinhos Dourados demonstravam muito carinho pela profissão de professor. Ariel e DSIMM, inspiraram em professoras que elas tiveram enquanto alunas.

Outra semelhança que encontramos nas respostas se refere à escolha da profissão. Somente Cachinhos Dourados ingressou no curso de Pedagogia por uma questão de escolha pela profissão. As demais professoras foram por questões relacionadas ao custo acessível do curso, sendo que Ariel e DSIMM, gostariam de terem cursado medicina, e Moana, queria ter cursado direito. No entanto, todas se sentem orgulhosas e satisfeitas com a profissão que exercem.

4 O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DOS AIEF NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A fim de depreendermos as contradições entre o proclamado nos documentos oficiais e o contexto escolar trazemos nesta seção uma análise da LDB/96; da Resolução 7/2010; do Regimento Comum e da Proposta Pedagógica da escola participante da pesquisa, assim como o que as políticas do atual contexto da educação brasileira apontam como papel da escola com foco nas funções que são atribuídas ao professor dos AIEF, sendo elas: o Plano Nacional de Educação (PNE); o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (TODOS); o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); a Base nacional Comum Curricular (BNCC); e o Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

Para Saviani (2009):

[...] o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa. A partir daí torna-se possível romper com a visão ingênua do processo educativo (SAVIANI, 2009, p. 169).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 534), ao descreverem sobre as “Competências profissionais do pessoal da escola”, indicam que a legislação, assim como os planos e diretrizes oficiais, são um dos três campos apontados que “[...]os professores precisam estar muito bem informados [...]”.

Passamos a nos informar sobre o papel da escola pública dos AIEF nos documentos oficiais nas subseções.

4.1 O QUE COMPETE AOS AIEF NA LDB/96¹⁴

Iniciamos nossa análise documental com a LDB/96 (BRASIL, 1996), por ser a lei que regulamenta todo o Sistema Educacional do Brasil, tanto público quanto privado.

¹⁴ A LDB/96 em análise é a versão mais atual, em sua 13ª edição, na qual constam todas as alterações realizadas nestes 22 anos decorridos o que inclui as últimas mudanças ocasionadas pela Lei Ordinária nº. 13415 de 16 de fevereiro de 2017 (Poder Legislativo) e pela Medida Provisória nº. 746 de 22 de Setembro de 2016 (Poder Executivo com a presidência de Michel Temer - PMDB).

De *concepção produtivista de educação* essa lei é a nossa herança do século 20 que permanece atualmente na educação brasileira de acordo com Saviani (2014, p. 48):

A concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento.

Para entendermos o contexto da elaboração, tramitação e aprovação da LDB de 1996, conforme sugere Cellard (2010), faz-se necessário voltarmos aos anos de 1980 e comentar os principais acontecimentos do período.

Iniciamos com a queda do muro de Berlim em 1989, por ser considerada como marco da vitória do capitalismo sobre o socialismo, em que tal *fim do socialismo* repercutiu “[...] nas esferas política, econômica e social do mundo inteiro” (VAZ, 2010, p. 46), afetando assim o Brasil com a crise do petróleo – principal combustível de desenvolvimento das indústrias, debilidade financeira internacional, globalização, agravamento da inflação, a substituição da industrialização pelas importações, fatos que classificaram o momento como a Crise do Estado:

[...] uma crise fiscal que, em um primeiro momento, no início dos anos 80, apareceu sob a forma da crise da dívida externa. Na medida em que o Estado via sua poupança pública tornar-se negativa, perdia a autonomia financeira e imobilizava (PEREIRA, 1998, p. 55).

Assim, a Reforma do Estado tomou a centralidade da agenda¹⁵ governamental, passando a ser prioridade os programas de estabilização econômica em detrimento das reformas sociais, ou seja, ocorreu à busca pelo controle da inflação e consequentemente, o abandono de políticas que visam à igualdade, e assim abriu espaço à lógica do mercado, o que “transformou a competitividade internacional em condição de sobrevivência para o desenvolvimento econômico de cada país” (PEREIRA, 1998, p. 55), pois, como afirma Vaz (2010), os grupos partidários a partir dos diagnósticos que realizam, elencam os principais problemas da época e selecionam os setores que receberão destaque na agenda governamental.

¹⁵ O uso do termo agenda é baseado em Kingdon (2006), que o define como uma lista de temas ou problemas que tem a atenção tanto das autoridades quanto dos demais (KINGDON, J. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas** – Coletânea. Brasília: ENAP, 2006. p. 225-245).

Diniz (1996, p. 15), afirma que também ocorreu nesse período uma abertura à democracia, porém:

[...] se a abertura democrática propiciou um aumento considerável da mobilização social e política, o êxito das políticas econômicas foi interpretado em termos de necessidade de manter a efetividade dos mecanismos de controle e disciplina, de forma a reduzir os fatores de instabilidade.

A resposta à crise refletia a filiação ideológica dos grupos, conforme afirma Pereira (1996). O autor elenca os grupos de interesses em quatro segmentos: a esquerda-tradicional; a centro-esquerda social-democrática e pragmática; a centro-direita pragmática; e a direita neoliberal.

Ganhando vários adeptos, a direita neoliberal viu na reforma a possibilidade de trazer de volta o desenvolvimento:

[...] desde que estivessem firmemente direcionadas para o objetivo do Estado mínimo e do pleno controle da economia pelo mercado. Em decorrência era necessário privatizar, liberar, desregular, flexibilizar os mercados de trabalho [...] (PEREIRA, 1998, p. 57).

A centro-esquerda social-liberal concordava em partes com a visão neoliberal, uma vez que, ao invés de retornar ao Estado mínimo, estes propunham a Reconstrução do Estado:

[...] que significa recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde, e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento (PEREIRA, 1998, p. 58).

Fora em meados dos anos de 1990, que o grupo do centro-direita e as elites internacionais apoiaram a ideia da Reconstrução do Estado e assim o Banco Mundial e o Banco Interamericano priorizaram empréstimo às reformas, e as Nações Unidas realizarem assembleia sobre a administração pública. “A reforma do estado tornou-se o lema dos anos 90 [...]” (PEREIRA, 1998, p. 59).

Antunes (2004), denomina a década de 1990 como a “década da desertificação social e política neoliberal”. Essa década que é iniciada pelo governo de Fernando Collor, eleito pelo Partido da Reconstrução Social (PRC) o qual trouxe consigo o neoliberalismo disfarçado numa promessa governamental de “modernização” do Brasil.

Silva (1998, p. 26), assim descreve o contexto:

O argumento é o da “modernização” para o ajuste do país aos novos tempos. O princípio é o da racionalização dos recursos. O objetivo é o da otimização das condições para a competição no mercado mundial. As implicações para o Estado consistem em sua redução a um mínimo, tanto no que se refere à área da produção quanto à dos serviços; daí as privatizações, as desregulamentações, as terceirizações, as parcerias e as diferentes formas de descarte de parte de seus funcionários. As implicações para as empresas em geral são as de revisão da política de organização do trabalho, de gerenciamento, incluindo a de relações de emprego; daí a flexibilização do emprego, as terceirizações, a qualidade total.

A partir do “desmantelamento da União Soviética”, marcando a conquista territorial do capitalismo “[...] o ideário do liberalismo penetrou de maneira mais contundente no Brasil nas eleições de 1989” (VAZ, 2010, p. 46).

Segundo Libâneo (2012), há forte relação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, que surgiu após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, nas políticas educacionais brasileiras após os anos de 1990, nas palavras do autor essa influência selou o destino e o declínio da escola pública brasileira. Com políticas aparentemente humanísticas, a escola pública foi se tornando excludente, por oferecer. Segundo o autor:

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência. (LIBÂNEO, 2012, p. 23, grifo do autor)

Collor, vence a eleição contra o socialismo representado pelo candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva, e assim iniciou a implantação de um projeto em que o Brasil seria subordinado do capital, que:

[...] além de brutalmente nefasto para as classes trabalhadoras, tem tido como consequência a destruição e o sucateamento de parcelas do capital industrial privado. Uma fatia do empresariado vê-se na iminência da extinção, incapaz que é, por razões estruturais, de se igualar ao seu parceiro avançado. Teme, com razão, que a abertura para a tecnologia forânea leve à sua eliminação. Muitos setores vinculados ao grande capital começam a perceber que a aventura eleitoral trouxe consequências catastróficas (ANTUNES, 2004, p. 17).

Tal presidente fora substituído pelo seu vice Itamar Franco que concluiu o mandato, após seu impeachment, que surgiu após denúncia de corrupção feita por Pedro Collor. Fato que ocasionou períodos de tensões ao país com:

Crise econômica, dramaticidade social, erosão política, descontentamento militar, dissensão empresarial, ásperas tensões e até possibilidades de fratura institucional. Há sinais críticos em todos os poros da sociedade civil e da sociedade política (ANTUNES, 2004, p.16).

Esse governo reinava acima da sociedade civil, monopolizava as tomadas de decisões por meio de instrumentos legais, os Decretos-leis e as Medidas Provisórias (MPs), vetos presidenciais (ANTUNES, 2004), numa postura de desconsideração aos parlamentares as decisões do Executivo se sobrepunham sobre o Legislativo conforme aponta Diniz (1996, p.16):

[...] as MPs, embora dependam da aprovação do Legislativo para terem validade definitiva, entram de fato em vigor imediatamente após a sua promulgação, podendo ser reeditados caso não sejam aprovados em prazo de 30 dias, prerrogativa que o Executivo pode usar indefinidamente.

Todo o exposto remete ao questionamento de Silva Junior (1998, p.17) que ao escrever o prefácio da obra organizada por Silva e Machado (1998), nos faz refletir: “[...] qual o significado de uma lei num país de Medidas Provisórias?”.

Seguindo com o contexto da década em que ocorreu a tramitação da LDB/96:

A década de 1990 caracterizou-se por uma retomada conservadora do liberalismo de mercado e notabilizou-se por importantes alterações no mundo do trabalho e da produção, como resultantes do expressivo avanço tecnológico, flexibilização das leis trabalhistas e globalização do capital, sobretudo especulativo. Em escala mundial essas transformações societárias redimensionaram o papel das políticas públicas, particularmente da educação e da escola (DOURADO, 2004, p. 67).

Oliveira (1997), nos traz que o cenário desta época era de constituição das três maiores forças sindicais com diferentes concepções e ideologias, sendo estas: a Central Única dos Trabalhadores (CUT); Central Geral dos Trabalhadores (CGT); e a Força Sindical, além disso, no contexto educacional:

[...] Iniciam-se com a formação de entidades que congregam os educadores: ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), criada em 1977, CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), constituído em 1978, e ANDE (Associação Nacional de Educação), criada em 1979. Além disso, formam-se associações, transformadas posteriormente em sindicatos, aglutinando em âmbito

nacional professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas em educação (OLIVEIRA, 1997, p. 817).

A educação era pauta obrigatória da época devido às discussões em torno de sua importância, claro que vista como meio de qualificar a mão-de-obra ao dito progresso, além dos encontros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em que era proposto discutir as taxas de analfabetismo, os baixos indicadores educacionais.

Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assume a presidência com um cenário de greve dos petroleiros que durou 31 dias. O presidente, também conhecido como “Príncipe do Real”, inimigo dos trabalhadores, buscou estratégias para derrotar os movimentos sindicais e liberar o caminho ao neoliberalismo. Tais estratégias contavam com o apoio e ampla divulgação da Rede Globo de Televisão conforme nos alerta Antunes (2004), em que uma dessas estratégias era a de desqualificar a luta dos grevistas caracterizando-os como corporativistas.

Este governo ocasionou a título de exemplo: os reajustes salariais sem considerar a inflação - o conhecido arrocho salarial -, as inúmeras privatizações, a degradação da saúde pública, quebra dos direitos previdenciários, desmonte do ensino superior, penalização salarial dos professores e funcionários públicos, precarização social, terceirização de atividades (ANTUNES, 2004, p. 42).

Silva Júnior (1998), classifica o contexto da tramitação até a aprovação da LDB/96 como “amplo painel impressionista”:

A tensão e a atenção dos educadores durante o processo de elaboração legislativa, a contribuição de alguns parlamentares e a alienação de muitos deles ao longo desse mesmo processo, o distanciamento da opinião pública e a reduzida participação popular na discussão, o desalento que vai se apossando dos debatedores ante a evidência **do rolo compressor armado** por autoridades governamentais e acionado pela imprevidência de um parlamentar/educador fragilizado pela doença e pela vaidade [...] (SILVA, JÚNIOR., 1998, p. 17-18, grifos nosso).

Lima (2007), afirma que:

[...] o ideário neoliberal se fixa no país principalmente nos governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, quando a educação assume a perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra, não de um direito universal. Assim a escola passou a ser um instrumento submetido às mesmas regras de mercado [...] (LIMA, 2007, p. 26).

Na mesma linha, encontramos Silva e Machado (1998), que nos remete à reflexão sobre a educação almejada pela sociedade da época, uma vez que, com o mundo da produção surgiu a necessidade de mão-de-obra qualificada às necessidades deste, quando tal mão de obra não era substituída pela tecnologia.

Tendo conhecimento da conjuntura política, econômica e social do Brasil dos anos 80 e 90 passaremos a entender como ocorreu à tramitação da LDB/96. Para Saviani (2009):

[...] ao reconstruir a sistemática de elaboração das leis, nos fornece dados importantes (os chamados ‘dados de bastidor’) para a compreensão das fórmulas que, ao cabo, se transformam em dispositivos legais (SAVIANI, 2009, p. 195, grifo do autor).

De antemão, fazemos uso das palavras de Silva Júnior (1998), para introduzirmos tal percurso:

Até que se chegasse ao produto final LDB, um inicialmente esperançoso percurso foi trilhado pelos educadores brasileiros que direta ou indiretamente se entregaram a essa discussão. Ao longo do tempo e do caminho as esperanças deram lugar às dúvidas e essas às frustrações (SILVA JÚNIOR, 1998, p. 17).

O caminho da LDB/96 foi composto por longas e conturbadas etapas em seu processo de tramitação. Destacamos que o debate sobre a LDB iniciou entre 1987-1988, ou seja, antes mesmo da homologação da atual Constituição. Na época, ocorria a retomada do país das “mãos” do regime militar, o que justifica a esperança, entusiasmo pela reorganização do Brasil, porém, nesse mesmo contexto ocorria o aumento das disputas ideológicas.

Com base nas contribuições de Saviani (2006, 2014), elencamos abaixo os fatos que marcaram a tramitação do Projeto de Lei até a aprovação da LDB em 20 de dezembro de 1996:

1. Apresentação à Câmara Federal do projeto original n.1258-A/88 pelo deputado Octávio Elísio (dezembro de 1988);
2. Constituição pelo presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Ubiratan Aguiar, do Grupo de trabalho da LDB, coordenado por Florestan Fernandes, e como relator, Jorge Hage (março de 1989). Este grupo:

[...] foi encarregado de ouvir e discutir com entidades representativas dos setores educacionais um texto de LDB que refletisse os anseios e necessidades da sociedade em relação à educação. Apresentou-se um projeto substitutivo desenvolvido a partir de discussões com deputados e representantes de entidades ligadas a atividades educacionais, dando origem a um outro projeto catalogado sob o n.º 2.405/89 (ABBADE, 1998).

Interessante a dinâmica inicial de tramitação da elaboração da LDB, a qual contou com a participação de pessoas de diversos segmentos, contemplando assim vários olhares sobre a educação, porém, pode colaborar com a ambiguidade do papel que é atribuído à escola implicitamente na letra da lei por se tratar de vários olhares com diferentes interesses, tanto que:

Ao projeto original foram anexados 7 projetos completos, isto é, propostas alternativas à de Octávio Elísio para a fixação das diretrizes e bases da educação nacional, e 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos (SAVIANI, 2006, p. 57).

3. Movimentação democrática entre autoridades governamentais e comunidade educacional, com a participação do relator da Comissão Deputado Jorge Hage em ouvir, negociar e expor o andamento do projeto da LDB (início em março de 1989);
4. Início da negociação e votação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, com o Deputado Carlos Sant'Anna na presidência, Jorge Hage como relator, a qual deu origem à terceira versão do “Substitutivo Jorge Hage” da Comissão ao projeto original n. 1258/88;
5. Encaminhamento do “Substitutivo Jorge Hage” à Comissão de Finanças e Tributação (1990);
6. Apresentação do relatório da Comissão de Finanças e Tributação em novembro de 1990, com 25 subemendas que “[...] contemplavam, de um modo geral, interesses das escolas privadas, em especial as confessionais” (SAVIANI, 2006, p.151).
7. Aprovação do “Substitutivo Jorge Hage”, com as 25 emendas da relatora, a deputada Sandra Cavalcanti.
8. Encaminhamento do projeto “Substitutivo Jorge Hage”, em janeiro de 1991, à Câmara dos Deputados;
9. Apreciação do projeto pelos Deputados em maio de 1991, o qual obteve 1263 emendas e assim retornou às Comissões Técnicas para estudo das emendas;
10. Iniciou no Plenário da Câmara dos Deputados, a votação do projeto da LDB e das emendas de plenário, junto aos relatórios das Comissões: Educação, Cultura e Desporto; Constituição, Justiça e Redação; e Comissão de Finanças e Tributação;

11. Aprovação do “Substitutivo Jorge Hage”, na Câmara dos Deputados, em maio de 1993 e remetido ao Senado para revisão.

Vale destacar que, paralelo ao “Substitutivo Jorge Hage”, surgiu o projeto “Darcy Ribeiro”:

1. Surge em maio de 1992, na Câmara do Senado, outro projeto de LDB de autoria do Senador Darcy Ribeiro, com o Senador Fernando Henrique Cardoso como relator e com assessoria do MEC;
2. Aprovação do projeto “Darcy Ribeiro”, na Comissão de Educação do Senado, em fevereiro de 1993, tendo como relator o senador Cid Sabóia de Carvalho;
3. Encaminhamento de um requerimento de urgência por Darcy Ribeiro para que o projeto da LDB 67/92 “Darcy Ribeiro” para a tramitação do seu projeto no Plenário, o qual foi negado por questão de ordem (fevereiro de 1993).

Quando o projeto original da LDB deu entrada no Senado recebeu a denominação de Projeto de Lei da Câmara (PLC), nº. 101, de 1993 e obteve como relator o senador Cid Sabóia, este que também foi relator do Projeto paralelo “Darcy Ribeiro”.

Cid Sabóia, após ouvir representantes do governo, da comunidade educacional, dos partidos por meio de audiências públicas e do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública apresentou um novo substitutivo com alguns acréscimos do projeto “Darcy Ribeiro”.

Continuando a trajetória da nova LDB que na atual conjuntura recebia a denominação de PLC nº. 101 de 1993, conhecida como “Substitutivo Cid Sabóia”, que foi encaminhada para o Plenário do Senado em dezembro de 1994: em 1995, assume a presidência Fernando Henrique Cardoso, relator do projeto “Darcy Ribeiro” que em 1993 tentou substituir o projeto “Substitutivo Jorge Hage”. Algumas pessoas que também participaram da elaboração do projeto “Darcy Ribeiro” assumem o MEC nesse período.

No Senado, foi solicitado o retorno do projeto da LDB que estava em tramitação no Senado à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania para nova apreciação.

Como relator dessa Comissão encontrava-se o senador Darcy Ribeiro, o qual emitiu seu parecer de inconstitucionalidade em março de 1995 e apresentou o seu substitutivo aprovado no Senado em fevereiro de 1996 com algumas emendas do próprio relator, numa estratégia de amenizar “as resistências e o mal-estar provocados pela estratégia acionada que ficou conhecida como ‘manobra regimental’ (SAVIANI, 2006, p. 160, grifo do autor) e considerada *perfeita* aos olhos do empresariado das escolas privadas.

A nova LDB/96, denominada “Substitutivo Darcy Ribeiro” retornou a Câmara dos Deputados logo após aprovação na Câmara do Senado e teve como relator o deputado José Jorge.

Em 20 de dezembro, daquele ano, após sansão do presidente FHC, sem nenhum veto ao projeto, foi promulgada a nova LDB nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Após a contextualização da LDB/96 passamos a analisar o papel atribuído à escola pública dos AIEF, com foco nos Títulos e Seções que tenham relação direta com essa etapa do ensino.

O EF, que abrange do primeiro ao nono ano, consta no documento, especificamente, somente em três artigos, os quais trazem considerações sobre a organização e estrutura do ensino para contemplar a formação básica do cidadão. Não há nenhuma menção a especificidade dos AIEF, grosso modo, a formação que esperam de um adolescente de 14 anos é a mesma de uma criança de seis anos. O documento traz a finalidade para o EF como um todo.

No Art. 1º. da lei, consta que a educação escolar deve “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. No Art. 2º., do Título II, estabelece-se como finalidade o pleno desenvolvimento do sujeito e o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Analizando os artigos citados, considerando o contexto e os autores que participaram da elaboração da lei, podemos inferir a presença da ideologia capitalista de governo neoliberal devido a este vínculo ao mundo do trabalho, que pode ser substituída a partir dos interesses da classe dominante em vínculo ao mercado de trabalho.

No entanto, é possível depreender também que há a preocupação em inserir este sujeito a ser formado na sociedade, o que é complementado com a determinação de se considerar a realidade destes.

A dualidade de interpretação demarca a contradição pelo desencontro de interesses frente à escola ao considerarmos o que o mundo para o qual este sujeito deve ser formado exige.

Segundo Machado (1998), o papel da escola é de proporcionar meios para o desenvolvimento de raciocínio lógico, da autonomia, da articulação verbal, da capacidade de iniciativa, da comunicação e de cooperação, assim como da capacidade de tomar decisões. Evidentemente, muito complexo o que se espera da escola.

É importante destacarmos ao analisar, as cinco vezes em que a preparação para o mundo do trabalho consta na letra da lei, sendo: Art. 1º., § 2º.; Art. 2º., Art. 3º., IX; Art. 22 e

Art. 27, o que evidencia o interesse da classe dominante na educação como meio para qualificar a mão de obra.

Consideramos que qualificar para o mundo do trabalho seja uma meta de formação estabelecida para todo o processo escolar, não se tratando de um objetivo específico dos AIEF, o que nos permite inferir que há a ausência de definição do que realmente se espera como objetivo da escola dos anos iniciais, ou de como esta etapa do ensino contribuiria a esta formação para o trabalho.

É redundante acrescentar a expressão preparo à cidadania ao termo pleno desenvolvimento, pois, ao formar um sujeito plenamente já está subentendido sua formação à cidadania.

No Art. 22, encontramos que para a formação para cidadania deve ser assegurada uma formação comum, a qual é reafirmada no Art. 26.

O Art. 9º., inciso IV, assinala que é competência da União, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o EF e o EM, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

É válido destacar que é favorável à educação uma base comum para uma possível equidade nos conteúdos ensinados. Conforme afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 253), o currículo deve ser considerado:

[...] como uma questão de direito de cidadania, pois todo cidadão tem de ser educado e apropriar-se dos saberes sistematizados produzidos socialmente. Assim, o currículo escolar deve garantir uma **formação básica comum** para todas as crianças, jovens e adultos, o que implica igualdade de condições no processo formativo (grifos nosso).

No entanto, não podemos ser ingênuos em acreditar que a base comum é pensada para o bem comum. Como já discutido no capítulo anterior, há luta de interesses pela escola, por isso seu papel é complexo. A contradição já é demonstrada ao afirmar que para a formação comum implica igualdade de condições no processo formativo.

O Art. 3º., nos apresenta os princípios que devem fundamentar todo o ensino, dentre os quais destacamos alguns termos favoráveis à educação: liberdade, respeito, valorização, gestão democrática, qualidade.

É primordial a uma educação democrática que sejamos livres para aprender e ensinar, não tendo que enquadrar nos moldes impostos por outras instâncias, numa postura de ter que desempenhar o que é pensado por outros.

Outro ponto a ser considerado no papel da escola está relacionado à gestão democrática. É determinado como princípio a participação dos profissionais da educação na elaboração da Proposta Pedagógica e no Regimento da escola, assim como a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou outro órgão colegiado.

Assim como o respeito é a base de uma boa relação na sociedade, a valorização dos profissionais é o mínimo a ser garantido a todos aqueles que lidam com tanta adversidade e demanda nas escolas, porém, sabemos que na prática esta valorização é mínima e ao termos esta como um princípio e não como uma obrigação fica difícil *esperançar*, como nos anima Rios (2011, p. 112), ao explicar que não se tratar este verbo de “ [...] esperar por algo melhor, mas de planejar e mobilizar desde já o esforço na realização do ideal, utilizando os recursos de que dispomos e que vamos construindo”.

No ano de 2015, sob a presidência de Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), o Art. 9º. recebeu um considerável acréscimo:

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para **identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação** (BRASIL, 1996, Art.9º., grifo nosso).

É de destaque este olhar aos sujeitos com superdotação ou altas habilidades, visto que, muitas vezes as escolas não os identificam, assim como não conseguem oferecer as mesmas oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades, conforme afirma Vieira (2003, p. 2):

[...] apesar de encontrarem-se dentro do Ensino Regular, na maioria das vezes, eles não têm suas necessidades atendidas e a situação de ensino-aprendizagem torna-se um exercício mecânico, sem nenhum prazer, decorrendo daí o fracasso, a evasão escolar e a desmotivação em relação ao ensino formal.

A contradição pode ser destacada no que se refere à igualdade de condições e no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Sabemos que não há realmente igualdade de condições de acesso do alunado à escola e, por vezes, nem de permanência, pois, as escolas não conseguem atender a tamanha demanda. Não temos todo o suporte pedagógico, infraestrutura e conhecimento para trabalharmos considerando a igualdade de acesso e permanência. Machado (1998, p. 95), sintetiza nossas considerações sobre acesso e permanência:

Ter acesso e permanecer na escola, em qualquer escola, por 200 dias letivos anuais, ao longo de oito, onze ou mais anos, produz cicatrizes, deixa vincos profundos em professores e alunos, porque a escola concreta é palco de um processo real, complexo que apenas parcial e fragmentariamente é reflexo dos objetivos, conteúdos, métodos e diretrizes emanados da legislação e da literatura oficial.

Destacamos também que a palavra princípio é entendida como base, razão primeira, as raízes da educação brasileira, e não como obrigação. Logo, observa-se que no primeiro item da lista de princípios consta a questão da igualdade e condições de acesso. O que já é favorável à educação, porém, ao Estado não fica a obrigatoriedade, justamente por se tratar de um princípio. Brandão (1998, p. 49-50) expõe que:

[...] no projeto anterior, que foi votado e aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados e também aprovado pela Comissão de Educação do Senado, o Estado poderia ser responsabilizado em três situações: caso não oferecesse educação para todos, caso essa educação não fosse de boa qualidade e, ainda, caso o Estado não conseguisse condições adequadas para a manutenção de nossas crianças na escola. Da forma como ficou estabelecido na legislação atual, caso o Estado não ofereça ensino público de boa qualidade para todos, não há como responsabilizá-lo por isso.

O que era conveniente foi retirado do projeto de lei aprovado. No Art. 4º., consta como dever do Estado:

III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno os globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Sabemos que incluir um inciso na LDB não garante que as necessidades sejam atendidas, porém, acreditamos ser este um avanço para a educação que zela pela igualdade de condições de acesso e permanência, uma vez que, como já mencionado a legislação, assim como documentos oficiais influenciam as práticas pedagógicas, as ideias (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Adiante, o papel do EF é retomado no capítulo V ao trazer a questão da Educação Especial, a qual deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, Art. 58).

O mesmo artigo traz, em seu parágrafo 1º. a possibilidade de apoio especializado para atender às peculiaridades dos alunos de Educação Especial, o que nem sempre acontece na realidade das escolas.

É, ainda, assegurado ao aluno com alguma necessidade educacional especial: currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades dos alunos;

terminalidade específica para os alunos que não atingirem o nível exigido da conclusão do EF, e programa de aceleração para os alunos com altas habilidades, superdotados (BRASIL, 1996, Art. 58).

O Art.5º. §1º., estabelece como competência do poder público, logo da escola, fazer a chamada e zelar pela frequência dos alunos, junto aos pais e responsáveis. No inciso VI fica estabelecida que também deve ser assegurado o processo de avaliação do rendimento escolar nas etapas da Educação básica: EF e EM.

No que se refere a zelar pela frequência, incumbe à escola comunicar, quando necessário, os casos de excesso de faltas injustificadas. Logo, o professor na sala de aula tem que se preocupar e acompanhar a frequência de todos os seus alunos, onde por vezes ocorre excesso de faltas por questões de cunho social, a título de exemplo: cuidar do irmão menor para a mãe trabalhar; problemas de saúde por falta de alimentação adequada.

No Art. 12, temos uma lista de funções técnico-administrativas às escolas, agregando tarefas relacionadas à administração e organização das escolas para o seu bom funcionamento.

Na lista de afazeres da escola, agregam-se as responsabilidades dos professores, o que obviamente, se inclui ao papel da escola, com destaque: zelar pela aprendizagem dos alunos, promover meios de recuperação aos alunos de menor rendimento; proporcionar a articulação escola-família-comunidade escolar (BRASIL, 1996).

Seguindo com a análise, temos no Art. 24 a questão da avaliação, ou seja, outra função da escola: avaliar contínua e cumulativamente seu alunado.

Concordamos que os alunos devam ser avaliados continuamente, no entanto, não há nada de específico, nenhuma diretriz de como isto deve ocorrer com alunos dos AIEF. Não desejamos, nem compreendemos a LDB como um manual de como proceder no processo de ensino e aprendizagem, mas o documento trata de diretrizes.

Ao analisarmos o Art. 26 temos algumas definições do que deve compor o currículo das escolas, apesar de darem uma abertura a sua complementação a partir das características locais e regionais em que a escola está inserida.

Interessante destacar que como a LDB/96 em análise é a versão mais atual, em que constam várias alterações, dentre elas as realizadas pela Lei Ordinária nº. 13415 de 16 de fevereiro de 2017 (Poder Legislativo) e pela Medida Provisória nº. 746 de 22 de setembro de 2016 (Poder Executivo com a presidência de Michel Temer - PMDB).

Nos chama a atenção o Art. 26 §1º., o qual sofreu várias alterações e até um “erro”, ou uma possível omissão da redação final. Na primeira versão consta que:

§ 1º. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, **especialmente do Brasil** (BRASIL, 1996, Art. 26, grifos nosso).

Em 2016, esta redação foi alterada pela MP nº. 746 comandada pelo presidente Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em que um detalhe que poderia ser mínimo e passar despercebido é modificado:

§ 1º. Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, **especialmente da República Federativa do Brasil**, observado, na educação infantil, o disposto no Art. 31, no ensino fundamental, o disposto no Art. 32, e no ensino médio, o disposto no Art. 36 (Redação dada pela Medida Provisória nº. 746, de 2016) (BRASIL, 1996, Art. 26, grifos nosso).

De acordo com o que consta no *site* do planalto, a segunda versão não foi aceita quando a MP nº. 746 tornou-se a Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. No entanto, conforme o arquivo atualizado em março de 2017 e disponível pelo Senado Federal a versão final desse parágrafo ficou de acordo com a alteração realizada pela MP nº. 746 do presidente Michel Temer.

Vamos pensar: por que tanta importância atribuída à expressão “realidade social e política, especialmente do Brasil” (versão original) e “realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil”?

Há muita diferença em considerar no ensino o Brasil com toda sua história que se inicia com os indígenas até o capitalismo contemporâneo; e trabalhar com a realidade social e política do Brasil pós Proclamação da República. A partir do que ficou estabelecido pelo governo de Michel Temer, a realidade deverá ser considerada em partes, sem contextualizar, sem conhecer as raízes, o que facilita a manutenção do discurso ideológico da classe dominante.

Pensando na especificidade dos AIEF, isto influencia diretamente na formação crítica e humana do aluno. É importante nessa etapa do ensino que os alunos conheçam as suas origens e daqueles que estão ao seu redor, pois influencia diretamente, a título de exemplo na capacidade de se reconhecer como sujeito da história, de respeitar a si mesmo e ao próximo, valores essenciais para a vida em sociedade.

Outra alteração na redação se deu com o § 2º. do Art. 26. A Lei nº. 12.287, de 2010, ano em que o Brasil era governado por Lula (PT), acrescentou à LDB, que o ensino de arte

deveria dar atenção especial às expressões regionais, o que demonstra a valorização do contexto em que a escola e assim os sujeitos estão inseridos.

Com a MP nº. 746, a redação deste parágrafo substituiu a expressão “nos diversos níveis da educação básica” por “da educação infantil e do ensino fundamental”, o que altera a etapa em que este ensino deve ser considerado por excluir, no caso, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidades que também eram contempladas anteriormente. Também foi excluída deste parágrafo a frase “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, Art. 26).

Empreendemos a análise comparativa para evidenciarmos o quanto a LDB/96 contém elementos implícitos, detalhes que fazem muita diferença na concepção de ensino a ser oferecido nas escolas.

O Art. 26, fixa a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política; do ensino da arte; da educação física; assim como a obrigatoriedade aos alunos do EF e EM o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Analisamos que neste artigo há um cuidado em elencar as especificidades que devem ser consideradas na elaboração dos currículos considerando as três modalidades de ensino, porém, o EF continua sendo contemplado sem que se considerem as especificidades da etapa dos anos iniciais.

Sobre os temas transversais, de acordo com a lei, ficam a critério do sistema de ensino, logo eles que abordam: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental, que antes eram obrigatórios, passaram a ser facultativos aos sistemas de ensino. Grande perda para a educação que busca a formação integral dos seus sujeitos.

É possível observarmos o embate entre partidos políticos, com o inclui e exclui parágrafos, incisos e palavras chaves em artigos. No governo do PT são incluídos no currículo assuntos relevantes ao bem estar pessoal e ao bem da humanidade (proteção, defesa civil e educação ambiental). No governo do PMDB estes temas ficam a critério do sistema de ensino. Outra redação que nos chama atenção consta no Art. 27:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
I - a difusão de valores fundamentais ao **interesse social**, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...] (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nesse artigo, fica explícita a contradição do papel da escola ao trazer como diretriz a questão do interesse social. Se fizéssemos parte de uma sociedade cujos interesses são iguais, não haveria problema em adotar como diretriz tal interesse, porém, bem sabemos que não é o caso da sociedade brasileira marcada pela luta de classes.

A única seção destinada ao ensino fundamental é a Seção III. Nela consta que:

Art. 32 O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

[...] (BRASIL, 1996, Sessão III).

Consta ainda, a questão do ensino religioso, que apesar de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas do EF (BRASIL, 1996, Art. 33).

Notamos a complexidade do papel da escola ao não ter as especificidades determinadas em cada etapa do EF, anos iniciais e anos finais. Por exemplo, o domínio da base alfabética é uma capacidade a ser adquirida pelo aluno nos AIEF por ser o alicerce para a aquisição da escrita e da leitura fluente, porém, não é possível esperar de um aluno do quinto ano a compreensão do sistema político e da tecnologia. Compreender envolve assimilar, abranger, carregar em sua essência.

Sobre o pluralismo de ideias e concepções, a contradição é marcada pelo fato de que o Estado disponibiliza formação continuada, pactos, induzindo determinados métodos de ensino, oferecidos como opcionais, facultativos, porém, realizam avaliações externas com base em suas concepções “pedagógicas”, suas ideias e a partir destas apontam “falhas”, buscam monopolizar verbas, ter o controle da educação. A partir da análise das redações alteradas no decorrer desses mais de 20 anos da LDB/96, identificamos duas linhas de pensamentos que se divergem.

Uma linha direcionada à racionalização do ensino, qualificação de mão de obra, desconsideração da história do Brasil, tentativa de oferta de um ensino mínimo. Enquanto na outra extremidade, vemos a consideração da diversidade, o reconhecimento de todas as etapas da educação, preocupação em ofertar programas suplementares à educação e saúde, olhar cuidadoso pela frequência da criança à escola, busca por uma base nacional comum.

Enfim, verificamos que na letra da LDB/96 há várias funções administrativas e itens relacionados à organização e estrutura da escola, além da formação a ser oferecida aos seus sujeitos e tarefas que envolvem todo o processo educacional, porém, não há especificamente, definição de objetivos, metas, nem funções ou o estabelecimento do papel da escola dos AIEF, e nem distinção entre alunos de 6 anos e 14 anos de idade o que dificulta a definição do que realmente se espera de uma escola dos AIEF.

Nessa lei o que compete à escola pública dos AIEF é o mesmo que estabelecido para a escola de todo o ensino fundamental. No Quadro 4, temos as funções destinadas às escolas públicas do EF:

Quadro 4 – Funções da escola pública do EF na LDB/96

Funções técnico-administrativas
▪ Recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar; ▪ Fazer-lhes a chamada pública; ▪ Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; ▪ Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; ▪ Realizar o cadastro nacional e assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.
Funções pedagógico-curriculares
▪ Proporcionar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; ▪ Respeitar pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; ▪ Respeitar a liberdade e apreciar a tolerância; ▪ Zelar pela aprendizagem dos alunos; ▪ Oferecer o AEE aos que necessitam deste. ▪ Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar; ▪ Possibilitar a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, assim como o avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; ▪ Aproveitar os estudos concluídos com êxito; ▪ Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; ▪ Proporcionar serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades das crianças com necessidades educacionais especiais, quando necessário, com professores especializados; ▪ Assegurar professores do ensino regular capacitados para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala regular.
Funções do professor
▪ Ensinar considerando o vínculo ao mundo do trabalho e à prática social. ▪ Respeitar a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; ▪ Valorizar a experiência extraescolar dos alunos; ▪ Considerar a diversidade étnico-racial; ▪ Participar do processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental; ▪ Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ▪ Assegurar aos seus sujeitos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. ▪ Verificar o rendimento escolar por meio da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; ▪ Contribuir ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

- Capacitar os sujeitos tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
- Abranger, obrigatoriamente, nos currículos o estudo: da Língua Portuguesa; da Matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da realidade social e política; das Artes; da Educação Física; da História do Brasil.
- Trabalhar com projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais, o que inclui o estudo dos símbolos nacionais, os conteúdos relativos aos direitos humanos, dos direitos das crianças e dos adolescentes e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, (a critério do sistema de ensino);
- Exibir filmes de produção nacional;
- Possibilitar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Funções socioinstitucionais

- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- Elaborar com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local sua proposta pedagógica e executá-la;
- Informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.
- Difundir os valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- Preparar para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4.2 PNE, PME E TODOS: ALFABETIZAR E ATINGIR ÍNDICES

Dentre as diversas políticas do contexto educacional temos o PNE e o TODOS.

No dia dez de fevereiro de 1998, profissionais da educação, alunos, pais de alunos, comunidade científica, acadêmica, sindicais, dentre outros segmentos sociais protocolaram na Câmara dos Deputados um projeto de lei referente ao PNE.

Dois dias depois, outro projeto de lei sobre o PNE elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) com a participação de alguns representantes do Consed e da Undime também foi protocolado na Câmara dos Deputados, porém, por ter sido posterior ao projeto da sociedade, este último entrou nas discussões da Câmara como um apêndice ao primeiro (VALENTE; ROMANO; 2002; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Somente quase três anos depois é que foi sancionada a Lei nº. 10.172 que aprova o PNE que vigorou até o ano de 2010. Como uma colcha de retalhos entre os dois projetos distintos que deram entrada na Câmara¹⁶.

¹⁶ Para saber mais: VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE**: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set/2002, p. 96-107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>> Acesso em: 08 out. 2018.

Antes do término deste PNE, no ano de 2009, durante o governo Lula, iniciaram as discussões sobre o PNE 2011-2020 com diversas conferências, em que representantes eleitos de diversos segmentos participaram. Dentre as conferências destaca-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em Brasília. No mês de dezembro do ano de 2010, foi apresentado o projeto de lei referente a este PNE pelo então ministro da Educação Fernando Haddad (MILITÃO; PERBONI; MILITÃO, 2011).

No entanto, foi somente em 25 de junho de 2014, que foi aprovada a Lei nº. 13.005 que sanciona o PNE com vigência de dez anos, o qual possui 20 metas e diversas estratégias.

O documento elaborado pelo MEC em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) intitulado “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, nos possibilitou o acesso à algumas análises e informações sobre cada uma das metas. Consta neste documento que:

[...] as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a **formação para o trabalho**, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014, p. 9).

O documento faz menções referentes aos AIEF no que concerne a: análise do aumento do IDEB; disparidades do IDEB entre as regiões brasileiras; aumento da proficiência em língua portuguesa e matemática; taxas de aprovação; dados referentes à formação inicial e continua dos que atuam com esta etapa do ensino.

No que se refere diretamente ao trabalho docente e consequentemente com sua concepção e realização do papel da escola, identificamos quatro funções atribuídas aos professores conforme podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5 – Funções do professor dos AIEF no PNE

Funções do professor dos AIEF
▪ Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do EF. ▪ Atingir as metas nacionais para o IDEB.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dentre vários pontos que encontramos no PNE, destacamos o estabelecimento do terceiro ano dos AIEF como o prazo máximo para a alfabetização dos alunos que fica estabelecido no documento.

Na LDB/96, encontramos que a criança tem direito ao pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, mas não há determinado tempo para tal. Esse Plano deixa claro um papel específico aos AIEF: alfabetizar as crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental, fato que marca um avanço em se tratando de especificidades de cada etapa do amplo EF.

No entanto, essa alfabetização gera dúvidas para os professores, devido às diversas concepções de ensino em que o Brasil está construindo sua história da educação. No documento consta que:

A alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de) codificação mecânica de letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. Assim, torna-se necessário tomar os usos e as funções da língua escrita com base na elaboração de atividades significativas de leitura e escrita nos contextos em que vivem as crianças (BRASIL, 2015).

A definição de alfabetização do PNE reafirma a complexidade do papel da escola dos AIEF uma vez que na meta 5 consta que todas as crianças devem ser alfabetizadas até o final do terceiro ano, desconsiderando os diversos níveis de aprendizagem, seus diferentes tempos e ritmos.

No PNE também está determinado que a qualidade da educação deve ser aferida por meio de índices, os quais desconsideram o contexto escolar:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, p. 10).

No documento é ressaltado o aumento gradativo que tem ocorrido com o IDEB dos AIEF, e comparado com o baixo desempenho dos anos finais do EF.

Não temos a intenção de justificar os baixos níveis dos anos finais do EF, mas a organização e estrutura dos anos finais é diferente dos anos iniciais.

Nos anos finais na escola pública temos, geralmente, um professor para cada disciplina com seu currículo estabelecido e devendo ser cumprido nos recortes de aulas semanais. Nas escolas de AIEF temos apenas um professor para atender todo o currículo, tendo este docente o tempo de permanência com as crianças a seu favor.

Outro ponto que ressaltamos é quanto ao cumprimento do currículo. A partir dos diálogos nesta pesquisa, verificamos que há uma priorização do ensino da língua portuguesa e

da matemática em detrimento das demais disciplinas devido às avaliações externas. Fato que minimiza o currículo, prejudica o aprendizado do aluno.

A partir do PNE, o município de Birigui dispôs na Lei nº. 6064, de 11 de agosto de 2015, o PME, com vigência de 10 anos.

Vários artigos que constam no documento são idênticos aos que temos no PNE. Elencamos no Quadro 6, as funções que são atribuídas aos professores dos AIEF no PME.

Quadro 6 – Funções do professor dos AIEF no PME

Funções do professor dos AIEF
▪ Formar para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos; ▪ Criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos; ▪ Oferecer atividades extracurriculares de incentivo aos estudantes e de estímulo as habilidades, inclusive mediante certames e concursos municipais; ▪ Implementação de medidas pedagógicas para alfabetização das crianças até o final do terceiro ano do EF; ▪ Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, inclusive alfabetização bilíngue de pessoas surdas; ▪ Promover a formação de leitores e leitoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O PME traz como meta a formação para o trabalho. É difícil inferir essa formação numa etapa de ensino que atende crianças de seis anos à, em média, onze anos de idade. Com a leitura e análises do PNE e do PME, vemos que alfabetizar todas as crianças é uma das funções específica das escolas dos AIEF.

Outro documento que atrela a qualidade da educação aos índices de avaliações externas, é o Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual dispõe sobre a implementação do TODOS. Este decreto é fruto do movimento Todos pela Educação, o qual é financiado pela iniciativa privada, objetivando o direito à educação básica de qualidade a todas as crianças e jovens brasileiros.

O movimento do TODOS, composto pela elite econômica, surgiu a partir da Campanha Nacional pelo direito à Educação, impulsionada por organizações civis que participaram da Cúpula Mundial de Educação em Dacar (Senegal) no ano de 2000 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Vinte e oito diretrizes foram postas aos municípios e estados que aderiram ao Compromisso Todos pela Educação. Para a aferição da qualidade da educação e verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão do compromisso é estabelecido o IDEB:

Art. 3º. A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo

escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

Dentre as 28 diretrizes do TODOS a serem seguidas, elencamos no Quadro 7, as que estão relacionadas à atuação docente:

Quadro 7 – Funções do professor no TODOS

Funções do professor dos AIEF
▪ Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir. ▪ Valorizar a formação ética, artística e a educação física. ▪ Realizar a Prova Brasil. ▪ Participar das discussões e da elaboração do projeto político pedagógico. ▪ Alfabetizar todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade. ▪ Verificar o rendimento escolar por meio da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno registrando sua frequência e desempenho. ▪ Combater a repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial. ▪ Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação. ▪ Universalizar o acesso à educação básica e ao AEE com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, garantindo a permanência.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme mencionado, estas metas são destinadas a toda a educação básica, exceto o item que estabelece a idade máxima de oito anos para alfabetizar as crianças.

Em sete de dezembro de 2010, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos as quais estão articuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 4/2010). Passamos a verificar o que o documento indica como papel da escola pública dos AIEF.

4.3 AS ESPECIFICIDADES DO PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DOS AIEF NA RES. 7/2010

Acreditamos que o desvelamento do contexto social, econômico e político do ano de 2010, favorece o olhar crítico sobre o documento em análise. Para tanto este trabalho faz uso de informações publicamente disponíveis.

Selecionamos a Resolução 7/2010, para análise por se tratar da compilação da mudança no EF quanto ao seu tempo e ter força de lei, além de também por sabermos que a ampliação impôs mudanças à escola quanto a reorganização estrutural, elaboração da proposta

pedagógica, formação de professores, currículo, planejamento, e podem influenciar a concepção dos professores sobre o papel da escola e sua atuação, uma vez que, ao se determinar que a criança deva ingressar no EF com 6 anos de idade há uma concepção de desenvolvimento infantil, de ensino e aprendizagem, assim como de processo de alfabetização e letramento.

Ano tenso para as eleições presidenciais. Brasil elegeu em 2010 sua primeira presidente da República. Com o slogan “Para o Brasil seguir mudando”, Dilma Rousseff assumiu a presidência com 56% dos votos no 2º. turno, candidata esta do PT que concorreu com o tucano José Serra. Após 8 anos de governo petista, os candidatos pouco falavam de projetos para o país em seus debates e discursos eleitorais, e se detinham em comparar os governos FHC e Lula (NUNES, 2013).

Na educação, repressão a grevistas, suspensão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e diminuição da taxa de analfabetismo de crianças com 10 anos de idade, porém, altos índices de baixa frequência escolar compuseram o contexto educacional.

Após uma liminar concedida pela justiça, a reitoria da USP ameaçou com multa diária de R\$1.000,00, por fim à greve dos funcionários que lutavam por aumento salarial, caso o movimento causasse transtornos. Funcionários da UNICAMP também aderiram à greve. Somente após negociação, a reitoria da USP, UNICAMP e UNESP tomada por alunos e funcionários foi desocupada. O ENEM, após falhas em cadernos impressos da prova, fez com que uma nova avaliação fosse marcada para aqueles que foram prejudicados pela falha técnica (O PROGRESSO, 2010).

Ao que se refere à taxa de analfabetismo e à frequência escolar, segundo o jornal online O Estado de São Paulo (2011), os resultados do Censo Escolar de 2010 apontaram que as taxas de analfabetismo de crianças de até 10 anos diminuem de 11,4% para 6,5%. No caso da frequência escolar, mesmo com a universalização do EF 3,1% das crianças de 7 a 14 anos não vão à escola.

Nas primeiras linhas da Resolução 7/2010, consta que ela está [...] em conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º. do Art. 9º. da Lei nº. 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº. 9.131/95, no Art. 32 da Lei nº. 9.394/96, na Lei nº. 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº. 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010.

Outro documento legal que sustenta a Resolução 7/2010, refere-se ao Parecer CNE/CEB nº. 11 aprovado no dia 7 de julho do ano de 2010, ou seja, cinco meses antes das Diretrizes do ensino de 9 anos serem fixadas.

O parecer citado evidencia alguns pontos que devem ser descritos neste trabalho pelo fato de ser o principal documento de fundamentação da Resolução 7/2010.

Consta no Parecer CNE/CBE nº. 11/2010, que foi a partir da solicitação do então ministro da educação Fernando Haddad no ano de 2009, preocupado com a lei de nº. 11274 a qual estabelece a matrícula obrigatória aos 6 anos de idade, que o CNE priorizasse uma revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do EF do ano de 1998, que iniciou-se o debate.

Tais mudanças, segundo o parecer, teriam como objetivo a melhoria da qualidade da educação a partir do atendimento das demandas da sociedade, principalmente da garantia do direito à educação e de seu acesso pelos sujeitos que estão em desvantagens sociais devido às desigualdades construídas ao longo da história do Brasil, contribuindo com a redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série.

Para Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 39) o objetivo atribuído à política de ampliar o direito à educação a fim de incluir as crianças das classes menos favorecidas não é coerente, uma vez que:

De acordo com a CF/88, Art. 208, é dever do Estado e direito das crianças e das famílias a matrícula na educação infantil (em creches e pré-escolas). Portanto, nos termos da lei, o direito das crianças à educação formal, desde seu nascimento, está garantido.

As autoras complementam que caso o problema fosse de insuficiência de oferta de vagas bastasse ao Estado prover meios e buscar estratégias políticas para a ampliação das vagas na Educação Infantil e não adentrar numa política que radicaliza diversos aspectos à educação dessa criança de 6 anos.

Santos (2010, p. 841) ao realizar uma análise preliminar da Resolução das Diretrizes ressalta que o princípio educacional para organismos internacionais é:

[...] aumentar a eficiência dos sistemas educacionais, partindo de critérios econômicos e da introdução da cultura empresarial, baseada em princípios derivados do funcionamento do mercado e da organização do trabalho e centrada na avaliação do desempenho, medido em termos do alcance de metas preestabelecidas.
[...] O objetivo central posto para a educação é de que esta possa atender às demandas oriundas do mercado de trabalho, aumentando a competitividade da mão de obra do país.

Já os educadores críticos:

[...] também estão preocupados com os aspectos econômicos da educação, mas entendem que a questão primordial da educação é ponto a ser considerado em qualquer tomada de decisão diz respeito à sua dimensão formativa. Para esse grupo, o objetivo central da educação é preparar as pessoas para uma atuação cidadã, o que significa alcançar, por meio da educação, uma formação que contemple duas dimensões: o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas individuais, incluindo aqueles relacionados com a sobrevivência, e das capacidades que possibilitem a atuação das pessoas em diferentes esferas da vida pública (SANTOS, 2010, p. 841-842).

Enquanto um grupo atribui à educação a preparação de mão de obra, outro vê nela a oportunidade de formar cidadãos atuantes. De um lado a eficiência, de outro a emancipação, marcas da complexidade do papel da escola. De acordo com Libâneo (2017, p. 51):

No Brasil, é inegável a ocorrência no meio institucional, acadêmico e de associações científicas e profissionais, de dissensos acerca das finalidades educativas escolares e critérios de qualidade de ensino, o que traz consequências para o planejamento de sistemas de ensino, políticas e diretrizes, formas de organização e gestão curricular e pedagógica das escolas, até atingir o funcionamento das escolas e o trabalho dos professores.

No documento consta que várias reuniões e audiências ocorreram para que todos os segmentos e instituições educacionais de diversos locais do Brasil pudessem participar da elaboração do documento (BRASIL, 2010a). Para Santos (2010, p. 835):

[...] é importante observar que os textos políticos são produzidos por meio de confrontos, lutas, acordos e consensos que o texto final busca quase sempre apagar, mas que ficam registrados, às vezes, de forma mais clara e, outras vezes, de maneira bem sutil, cabendo ao leitor ou ao analista buscar descobri-los.

Vemos nas ideias de Santos (2009), semelhança ao que aponta Saviani (2009) ao referir-se que, na análise de documentos, é importante trazer o contexto para ler com fluência o texto, realizando as aferições necessárias. Santos (2010), complementa que:

[...] os documentos oficiais representam um conjunto de propostas que indicam as ideias hegemônicas em um determinado período e em um determinado contexto. Isso indica que há vozes silenciadas nos discursos políticos, assim como é possível também identificar que as vozes presentes neste discurso ocupam lugares diferentes (SANTOS, 2010, p. 835).

Segundo o Parecer nº. 11/2010, foram realizadas três audiências públicas nacionais ocorridas na cidade de Salvador, Brasília e São Paulo, duas reuniões, além de contribuições

enviadas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais contaram com a participação de diversas associações, fóruns, união e comissões (BRASIL, 2010a, p. 2).

As reuniões ocorreram com os coordenadores de Ensino Fundamental das Secretarias Estaduais de Educação e com tantos outros com técnicos e dirigentes do MEC.

Nomes como Maria Pilar Lacerda Almeida e Silva (na época, Secretária de Educação Básica do MEC), Carlos Artexes Simões (então Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica), Edna Martins Borges (Coordenadora de Ensino Fundamental, na ocasião), além das colaborações de Lucíola Licínio Santos (UFMG), Elba Siqueira de Sá Barretto (USP e Fundação Carlos Chagas) a pedido do MEC. Destacando que, Elba além de sua colaboração junto ao MEC assessorou à Câmara de Educação Básica do CNE e a redação do parecer e do Projeto de Resolução destas Diretrizes (BRASIL, 2010, p. 2).

O fato de ter vários atores, de diferentes segmentos, indica que foi proporcionado momentos para a escuta de várias vozes, que representam diferentes interesses, na revisão e atualização das Diretrizes.

Entretanto, Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 143), destacam que a discussão pautou-se na implementação da política:

Naquele momento, a discussão sobre a ampliação da obrigatoriedade do ensino já estava definida em torno do ensino fundamental de nove anos, com a matrícula obrigatória aos 6 anos de idade. [...] Tratava-se de discutir como implementar uma política já definida tal como a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC apresentou no documento

Participaram também das discussões 247 secretarias de educação, das quais nove já estavam implementando a ampliação do EF (BRASIL, 2004, p.[3-4]), o que para Arelaro, Jacomini e Klein (2011), é uma quantidade pequena pelo fato do Brasil ter 5.564 municípios.

O parecer pontua a educação como a síntese dos direitos civil, político e social.

Ao ser um direito civil, a educação é classificada como intransferível, ou seja, direito subjetivo. Enquanto direito político, passa a ser um meio de o sujeito ser atuante na vida pública, ser crítico, saber reivindicar, cumprir com suas obrigações, saber escolher, se posicionar, dialogar; por direito social. É direito social por ser de obrigação do Estado, assim como a saúde, a moradia e o trabalho.

Fundamentado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Parecer afirma que todos nós somos iguais, que temos os mesmos direitos e deveres, dentre eles o direito de ser diferente e respeitado,

trazendo a educação como um direito à diferença, introduzindo a uma educação multicultural (BRASIL, 2010a, p. 4).

Outro fator que compete à escola é incluído no Parecer com base na Convenção sobre os Direitos da Criança, atribuindo a ela a função de ensinar aos alunos o respeito ao meio ambiente, a identidade cultural e aos valores nacionais e de outras civilizações.

Importante menção encontramos nesse documento sobre o olhar do professor para as crianças, o qual deve ser cuidadoso, minucioso, respeitando a diversidade econômica, social e cultural, considerando o aluno como sujeito único no ato pedagógico, o que inclui atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, zelando tanto pelo acesso quanto pela permanência na escola.

O AEE no contra turno, com sala de recursos multifuncionais, com professores com formação especializada também é referenciado no documento.

Ao trazer à tona as questões sociais que afligem os alunos e, conseqüentemente, a escola, o Parecer indica que as escolas dividam a responsabilidade, articulando-se com o Conselho Tutelar, demais serviços de apoio que atendam a serviços de proteção social (BRASIL, 2010a, p. 10).

Assim, como a LDB/96 Art. 12, o parecer também cita a importância da família estar articulada com a escola para o estabelecimento das normas de convívio social; a valorização que deve haver à escola e aos professores; a participação ativa da comunidade na elaboração da Proposta Pedagógica que deve ser registrado em um Regimento Escolar a partir das leis que orientam a educação e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/90).

Ao ser indicado no item 5 considerações sobre o currículo, o Parecer enfatiza as relações, as vivências e as experiências dos alunos com os conteúdos escolares que no caso são os conhecimentos historicamente acumulados. Consta no documento que esses conhecimentos são transformados para ser ensinado, orientando-se que neste processo de didatização seja superada a fragmentação das áreas por meio de uma abordagem integrada.

Destaca-se que, segundo o parecer, além desta transposição didática os conhecimentos a serem ensinados aos alunos carregam sentido moral e político que estão diretamente ligados ao exercício da cidadania.

O Parecer determina à escola de EF a responsabilidade de "[...] assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país" (BRASIL, 2010a, p. 12), o que pode ser possível a partir do modo como os conteúdos curriculares são contemplados na prática docente, o que vai contra um ensino-treino às avaliações externas.

Cabe à escola também atender as “demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados”, pois, segundo o documento esta perspectiva multicultural “tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum” (BRASIL, 2010a, p. 15).

É orientado que a escola ensine seus alunos tendo como essência o prazer em aprender, que o ensino seja desafiante, estimulante, belo, que considere os interesses locais no ensino, para que o aluno possa ter maior compreensão e interesse por sua realidade.

O Parecer, semelhante ao Art. 14 da LDB/96, apresenta em um item orientações sobre a participação da comunidade escolar na elaboração dos documentos que norteiam a escola, assim traz considerações sobre a Proposta Pedagógica e o Regimento escolar.

A concepção é de que para haver um ensino de qualidade a todos, todos devem ser ouvidos, para que assim possam imprimir suas considerações, ter voz e vez.

Outro ponto de destaque refere-se à divisão em ciclos do EF. Consta que é com vistas à diminuição da repetência, e a oportunizar a "sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas" que os três AIEF devem ser considerados como único bloco, sem interrupção, ou seja, não há reprovas, podendo ocorrer somente ao final do terceiro ano do EF.

A avaliação também é apresentada pelo Parecer, cabendo a esta: avaliar os alunos e fazer deste instrumento um meio de zelar pela aprendizagem; comunicar aos pais e aos alunos sobre os resultados da avaliação em termos de progresso e dificuldades; participar das avaliações em nível nacional e a partir dos indicadores destas redimensionar a prática educativa, considerando estes como auxílio à escola.

Muito válido destacar o alerta dado no parecer no que concerne à excessiva preocupação em trabalhar com os conteúdos das avaliações externas o que prejudica as demais áreas também importantes à formação dos alunos, tais como: Ciências, História, Geografia, Autonomia, Solidariedade, Artes, Educação ambiental.

O documento faz referência também à tecnologia que faz parte do contexto dos alunos do EF. As orientações são aos professores para disporem em suas aulas de tais tecnologias. Considerando a falta de instrução do professorado que não nasceu nessa era da informatização acelerada pontua:

[...] é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos (BRASIL, 2010a, p. 10).

Consta na Resolução que os sistemas de ensino devem propiciar os meios necessários para que a escola desempenhe seu papel, porém, não é esta a realidade das escolas.

Este Parecer, trouxe vários pontos que são considerados na Resolução 7/2010. Diferente da LDB/96, a Resolução 7/2010 com seus 50 artigos, diversos parágrafos e incisos, deixa evidente a preocupação com as especificidades dos AIEF, assim como com as fases de transição de uma etapa do ensino para outra.

Para Santos (2010, p. 840), esta extensão do documento é uma evidência de que há preocupação em atender “[...] diferentes aspectos da educação escolar e representa uma tentativa de contemplar os interesses de diferentes grupos”. Em contrapartida, vemos nesta dupla contemplação a complexidade do papel da escola pública.

Ao elencarmos o papel da escola neste documento temos no Art. 5º.: promover aprendizagens significativas; atender as necessidades e especificidades de cada aluno; ter como princípio a equidade; assegurar o ingresso, permanência e sucesso na escola.

Na Resolução 7/2010, temos como objetivo no Art. 7º., inciso III "a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo", o que se assemelha ao Art. 32 da LDB/96 com exceção da expressão "como instrumentos para uma visão crítica do mundo".

Acreditamos que a participação dos educadores críticos na elaboração do Parecer 11/2010 ocorreu de maneira ativa e não foi desconsiderada no percurso entre Parecer e Resolução, não somente pelo que consta na letra da Resolução, mas pela conotação que pode ser aderida à formação.

O currículo nesta Resolução deve valorizar o conhecimento que os alunos dispõem e articulá-los aos conteúdos escolares (BRASIL, 2010b, Art. 9º.).

No Art. 2º., é explicitado que o ensino não ocorre somente com as aulas, mas também em todas as experiências vivenciadas pelos alunos, desde as atitudes de todos os profissionais da escola que estão sendo vistas por estes sujeitos às falas direcionadas a eles ou a outrem. Consequentemente, cabe à escola ser um ambiente educativo, o que demanda agir com coerência com o que se ensina, ou seja, ter uma equipe ciente e comprometida do quanto influencia na formação dos alunos.

No Art. 20, a Proposta Pedagógica deve ser elaborada pelos professores, funcionários de apoio, alunos, pais de alunos, pessoas que moram nos arredores da escola, a partir de uma gestão democrática.

A Resolução determina a integração dos conhecimentos escolares e a interdisciplinaridade como necessárias e acrescenta que este trabalho articulado favorece a

valorização dos conhecimentos dos alunos e contextualização, ou seja, é função da escola integrar os conhecimentos escolares e planejar considerando a interdisciplinaridade.

Também relacionado ao ato pedagógico, consta no Art. 24, §3º. “Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento [...]” (BRASIL, 2010b).

É comum nas escolas ouvir questionamentos e até mesmo queixas sobre desenvolver projetos de outras secretarias, redes ou da comunidade que são enviados à escola. No entanto, temos neste parágrafo uma regulamentação da prática, ou seja, tais instituições tem o direito de propor os projetos às escolas, porém, como traz o mesmo artigo estes projetos devem estar articulados ao que é trabalhado na escola.

Neste sentido, é papel da escola desenvolver projetos externos desde que estes estejam de acordo com o currículo da escola e assim o desenvolvimento poderá ser articulado aos conteúdos que devem ser trabalhados.

No documento em seu artigo seguinte é atribuída à escola a função de oportunizar aos alunos uma trajetória escolar sem retardo ou interrupção. Para tanto é determinado em dois parágrafos como a escola deve proceder:

§ 1º. Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º. A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural (BRASIL, 2010b, Art. 27).

É comum questionamentos e afirmações sobre ser ou não função da escola tratar de assuntos relacionados ao cuidado, mesmo que constam nos currículos escolares. Interessante esclarecimento do papel da escola é dado no Art. 23 ao trazer que ao se implementar a Proposta Pedagógica, a escola **deve** tratar como **indissociáveis o cuidar e educar**, o que demandará por vezes articular-se com serviços de apoio, políticas de outros setores com vistas a “ [...] assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões”. (BRASIL, 2010b, Art. 23).

A Resolução 7/2010, acrescenta que a escola deve também assegurar a reposição das aulas aos alunos com frequência insuficiente, evitando a retenção por faltas.

O documento enfatiza que o trabalho a ser desempenhado, principalmente nos três primeiros AIEF seja lúdico¹⁷, isto é, que tenha prazer funcional, seja desafiador, que tenha dimensão simbólica - em outras palavras, que esteja relacionado aos conhecimentos que o aluno dispõe, assim como ao seu contexto -, que o ensino seja construtivo e que os alunos possam relacionar-se durante o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação é entendida nesta Resolução 7/2010, como "redimensionadora da ação pedagógica". Com 4 artigos, 3 parágrafos, 9 incisos, sendo o inciso I com 4 alíneas, é tido como função da escola articular as avaliações internas e externas; expressar com clareza o que se espera dos alunos.

O documento também pontua o papel da escola frente à educação especial, a qual tem a função de propiciar as condições de acesso e permanência do aluno com necessidade educacional especial. Sobre “condições de acesso” temos no parágrafo único que acessibilidade não é somente fazer rampas na escola para cadeirantes conseguirem deslocar pelo ambiente. Compete à escola promover todos os meios necessários para a inclusão dos alunos o que inclui até mesmo material didático (BRASIL, 2010b, Art. 41).

No Quadro 8, organizamos todas as funções fixadas que fazem parte do papel da escola pública dos AIEF presente na análise da Resolução:

Quadro 8 – Funções da escola pública dos AIEF na Resolução 7/2010

Funções técnico-administrativas
▪ Propiciar as condições de acesso (materiais didáticos, mobiliário, transporte, equipamentos, etc) e permanência de todos os alunos; ▪ Proporcionar ambiente adequado ao trabalho dos docentes; ▪ Ser um ambiente de inclusão digital e uso crítico das tecnologias.
Funções pedagógico-curriculares
▪ Assegurar o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos; ▪ Assegurar a alfabetização e o letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; ▪ Ser um ambiente educativo; ▪ Proporcionar o espaço e o tempo para desempenhar outras demandas relacionadas ao ofício de professor; ▪ Oportunizar aos alunos trajetória escolar sem retardo ou interrupção; ▪ Assegurar a reposição de conteúdos aos alunos com frequência insuficiente.
Funções do professor dos AIEF
▪ Promover atividades significativas; ▪ Atender as necessidades e peculiaridades dos alunos; ▪ Trabalhar considerando a equidade; ▪ Proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo; ▪ Valorizar o conhecimento que os alunos dispõem e articulá-los com os conteúdos escolares; ▪ Considerar a interdisciplinaridade e a integração dos conteúdos no trabalho desempenhado; ▪ Desenvolver projetos externos que estão de acordo com o currículo;

¹⁷ Para saber mais sobre os indicadores da dimensão Lúdica, recomendamos a leitura da obra: MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

▪ Cuidar e educar seus sujeitos; ▪ Ensinar considerando o lúdico; ▪ Articular as avaliações internas e externas; ▪ Deixar claro ao aluno o que se espera dele.
Funções socioinstitucionais
▪ Elaborar a Proposta Pedagógica a partir dos princípios da gestão democrática; ▪ Informar os responsáveis pelos alunos a frequência e o rendimento de seus filhos; ▪ Notificar o Conselho Tutelar, o Juiz da Comarca e o representante do Ministério Público os casos de faltas acima de 50% dos dias letivos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4.4 PNAIC, BNCC E PMALFA: FUNÇÕES DO PROFESSOR DOS AIEF

O PNAIC é uma política nacional de formação de professores alfabetizadores, instituída pelo Governo Federal no ano de 2012 por meio da Portaria MEC nº. 867, de 04 de julho de 2012, apresentado como “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados e municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 5).

Este Pacto além de estabelecer uma meta para a alfabetização elenca direitos de aprendizagem da criança em processo de alfabetização em todas as áreas do conhecimento e insere avaliações de aprendizagem para os alunos do 2º. ano a Provinha Brasil, e aos alunos do 3º. ano dos AIEF a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A proposta de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade já havia sido estabelecida como meta no ano de 2007 pelo TODOS, depois em 2010 fixado pela Resolução 7/2010, e retomada em 2014 quando aprovado o atual PNE.

O PNAIC traz como novidade a contemplação de todas as áreas do conhecimento no processo de alfabetização, não reduzindo o currículo em língua portuguesa e matemática, apresentando uma proposta organizada por eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem, numa perspectiva espiral de ensino, fazendo uso das nomenclaturas iniciar, aprofundar e consolidar para designar como tais eixos e objetivos devem ser contemplados. O programa previa além da formação dos professores, distribuição de materiais didáticos (SILVA, 2014).

O programa apresenta incoerência entre o discurso e a proposta de avaliação.

[...] inspira certa incoerência entre o que é proposto pelo PNAIC enquanto concepção de alfabetização, ou seja, entre uma proposta de alfabetização que considera os direitos de aprendizagem dos alunos em todas as áreas do conhecimento e uma proposta de avaliação que pressupõe certo reducionismo curricular. Proposta esta que, de acordo com alguns estudos e pesquisas, tem se

revelado insuficiente enquanto indicador de aprendizagem e problemática enquanto um potencial indutor de práticas de treinamento dos alunos para obtenção de resultados (SILVA, 2016, p. 181).

Este “potencial indutor de práticas de treinamento” direciona a prática pedagógica conforme nos afirma Cury (1987, p. 119):

As provas e exames são a medida ponderável do aprendizado e o documento de que *na escola se faz alguma coisa*. Os exames são precedidos de uma preparação que os tem em vista. O objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas e arguições. Nesse sentido, a educação acaba por se tornar um processo voltado para a submissão às ordens recebidas, que refletem e reproduzem as estruturas de dominação [...].

A relação entre formação para os professores e avaliação da aprendizagem “[...] deposita sobre os professores uma carga muito grande de responsabilidade, ao desconsiderar outros fatores relacionados às desigualdades intra e extraescolares [...]” (SILVA, 2016, p.182).

Este programa foi implementado no município de Birigui no ano de 2013, com formação aos docentes voltada à área de língua Portuguesa, seguido em 2014, com formação para Matemática e a promessa de 2015, era de contemplar as demais disciplinas. Porém, o Governo Federal reduziu a carga horária e o que ocorreu na formação do ano de 2015, foram algumas ações pontuais de formação de acordo com as necessidades formativas da rede de ensino do município de Birigui, considerando as orientações que foram dadas aos orientadores de estudos e à coordenadora local nos poucos encontros que ocorreram no polo de formação.

No que confere ao interesse desta pesquisa, a partir da leitura da Portaria que institui o PNAIC elencamos no Quadro 9, as funções que competem ao professor dos AIEF, especificamente aos do Ciclo I – 1º., 2º. e 3º. ano:

Quadro 9 – Funções do professor dos AIEF no PNAIC.

Funções do professor dos AIEF
▪ Ensinar considerando o lúdico. ▪ Planejar situações didáticas que favoreçam as aprendizagens. ▪ Garantir aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções. ▪ Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino em língua portuguesa e matemática. ▪ Participar de avaliações em âmbito nacional: 2º. ano - Provinha Brasil, 3º. ano – ANA. ▪ Verificar o rendimento escolar por meio da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno. ▪ Planejar estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças a partir de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Podemos ver o quanto à avaliação é enfatizada nas atribuições dos professores. De acordo com o que é proposto, o professor deve avaliar continuamente, avaliar cumulativamente, e permanentemente, verificar e registrar a aprendizagem dos alunos, o que consideramos complicado de se atender se pensarmos nas diversas peculiaridades de uma sala de aula: quantidade de alunos, níveis de aprendizagem, quantidade de conteúdos a serem trabalhados.

Outra política curricular, com caráter de indicação de base comum como já apresentado anteriormente, do atual contexto educacional brasileiro é a BNCC, o qual deve ser usado na elaboração dos currículos e propostas pedagógicas de todas as redes de ensino, e possui um conjunto de aprendizagens essenciais para as três etapas da Educação básica.

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2017, p. 5).

A BNCC está organizada nas áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, e ensino religioso.

A área de Linguagens para os AIEF é composta pela língua portuguesa, arte e educação física. Segundo consta no documento, a perspectiva do ensino a ser oferecido é a do letramento, considerando os campos de atuação para a divisão dos textos a serem trabalhos: campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo da vida pública. Ainda dentro da área de linguagem, temos arte e educação física.

As unidades temáticas do componente curricular arte estão denominadas a partir das linguagens artes visuais, dança, música e teatro, reunindo objetos de conhecimento e habilidades articuladas nas dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão.

Consta na BNCC também a unidade temática artes integradas a qual “[...] explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 195). Esse documento salienta que o componente de Arte contribuirá com a alfabetização e letramento dos alunos:

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao

possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (BRASIL, 2017, p. 107).

O compartilhamento de saberes e produções (exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais) deve acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo (BRASIL, 2017).

No componente curricular educação física são tematizadas práticas corporais, inserindo o movimento humano no âmbito cultural, ou seja, as práticas corporais são consideradas textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2017, p. 212).

São seis unidades temáticas em educação física: brincadeiras e jogos; ginásticas; danças; lutas; práticas corporais de aventura.

A unidade temática esportes possui sete categorias: marca; precisão; técnico-combinatório; rede/quadra dividida ou parede de rebote; campo e taco; invasão territorial e combate.

As habilidades em educação física contemplam oito dimensões: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário.

O documento traz este componente curricular como um meio de colaborar com o processo de letramento e alfabetização:

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes (BRASIL, 2017, p. 222).

A partir da quantidade de habilidades que constam nos componentes curriculares da área de linguagem é possível identificar que o ensino da língua portuguesa é priorizado no documento com um total de 204 habilidades. Em artes temos 26 habilidades e em educação física 27 habilidades.

A parte que contempla a matemática na BNCC está organizada nas unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade estatística, com um total de 126 habilidades a serem adquiridas do primeiro ao quinto ano do EF. De acordo com o documento:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (BRASIL, 2017, p. 264).

A perspectiva do letramento também é dita como compromisso em ciências da natureza, “que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2017, p. 319).

A orientação é que o ensino ocorra a partir de situações de aprendizagens para atender às 38 habilidades a serem adquiridas pelos alunos dos AIEF, que estão subdivididas em três unidades temáticas: matéria e energia; vida e evolução; terra e universo.

A área de ciências humanas composta pelos componentes curriculares geografia e história busca contribuir com a formação ética e a construção do senso de responsabilidade por parte dos alunos. Segundo o documento:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. (BRASIL, 2017, p. 354).

A partir das 56 habilidades o ensino de geografia, de acordo com a BNCC, deve prover meios para que os alunos compreendam o mundo em que vivem, adquiram pensamento espacial e desenvolvam o raciocínio geográfico.

O ensino de história na BNCC traz 52 habilidades a serem contempladas. A ideia que o documento apresenta é a o ensino do passado para compreensão do presente, e a tomada de consciência do eu, do outro e do nós.

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes (BRASIL, 2017, p. 395).

O documento elenca cinco processos a serem contemplados no ensino deste componente curricular para a construção do pensamento. Abaixo apresentamos brevemente do que se tratam estes processos:

- ✓ Identificação: diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais;
- ✓ Comparação: auxilia a ver melhor o Outro.
- ✓ Contextualização: das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar;
- ✓ Interpretação: é fundamental na formação do pensamento crítico. Interpretações variadas sobre um mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições.
- ✓ Análise: pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa.

Muitas críticas são feitas a este documento, a começar pelo seu processo de elaboração. Apesar de constar no documento que houve consulta pública, participação de diversos segmentos, na prática o documento ignora pesquisas e currículos existentes, torna o currículo mínimo, por articular-se com a avaliação externa. A BNCC faz muita referência ao uso das tecnologias digitais e tecnologias de informação. Uma de suas competências gerais é:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

A título de exemplo, no componente curricular matemática, temos como a tecnologia deve ser contemplada no trabalho com a unidade temática probabilidade e estatística:

Merece destaque o uso de tecnologias – como calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos das medidas de tendência central. A consulta a páginas de institutos de pesquisa – como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – pode oferecer contextos potencialmente ricos não apenas para aprender conceitos e procedimentos estatísticos, mas também para utilizá-los com o intuito de compreender a realidade (BRASIL, 2017, p. 272).

Este uso das tecnologias é umas das fixações da Resolução 7/2010. Podemos afirmar a partir da leitura e análise da BNCC, que contrário do que os discursos e documentos oficiais afirmam, a Base é um currículo imposto, e não um documento norteador para que os sistemas elaborem seus próprios currículos.

Libâneo (2017), nos traz três tipos de currículo e a função que a escola desempenha para a partir de cada um deles: currículo instrumental e currículo socioeducativo; currículo sociológico/intercultural; currículo para a formação cultural e científica *articulado a diversidade cultural*. Com base neste autor inferimos que o currículo abordado na BNCC é o instrumental, de escola com resultados imediatos, em que se acolhe e integra seus alunos.

[...] bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática. [...] a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental, desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento. [...] a educação e o ensino ficam subordinados a políticas e estratégias baseadas na análise econômica em que os pobres precisam apenas receber uma educação para a empregabilidade imediata, bastando oferecer-lhes conhecimentos elementares à medida das diferenças sociais e econômicas que os atingem (LIBÂNEO, 2017, p. 56).

Afirmamos ser este o tipo de currículo contemplado devido à quantidade excessiva de conteúdos a serem abordados, além da falta de continuidade entre eles de um ano para o outro o que acarretará numa superficialidade no ensino, restringindo a escola à formação do intelecto, atendo as necessidades mínimas de aprendizagem para a sobrevivência, num conceito de aprendizagem enquanto necessidade natural.

A partir da leitura de documentos que orientam o estudo e implantação da BNCC elencamos no Quadro 10, de modo geral, as principais atribuições dos professores dos AIEF.

Quadro 10 – Funções da escola pública dos AIEF na BNCC

Funções do professor dos AIEF
▪ Definir planos de trabalho coerentes à BNCC, referência obrigatória. ▪ Adequar as proposições da BNCC à realidade, ao contexto e características dos estudantes. ▪ Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, motivando e engajando os estudantes nas aprendizagens. ▪ Garantir aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. ▪ Verificar o rendimento escolar por meio da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno registrando sua frequência e desempenho, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho dos alunos. ▪ Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Um dos pontos de acréscimo da BNCC ao papel da escola pública dos AIEF é o ensino de conteúdos relacionados ao uso da tecnologia.

Nos documentos anteriormente analisados a tecnologia era mencionada como recursos para auxiliar o professor em sua atuação, neste documento o professor passa ter conteúdos a serem ensinados aos alunos referentes à tecnologia, como por exemplo, na prática de produção de texto, os alunos do 1º. ao 5º. ano deverão adquirir a habilidade de utilizar *software*, programas de editar texto, publicar texto e explorar os recursos multissemióticos (BRASIL, 2017, p. 93).

Destaca-se a necessidade de formação continuada aos professores para que este ensino das tecnologias ocorra, além de investimentos em recursos tecnológicos para escolas.

Com o levantamento do que as políticas do atual contexto educacional brasileiro apontam como papel da escola, podemos concluir que as últimas políticas públicas para os AIEF têm sido, em sua maioria, direcionadas à alfabetização dos alunos, com o PMALFA não é diferente. De acordo com o manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento, o PMALFA:

[...] surgiu como uma estratégia do MEC diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º. ano do ensino fundamental. Tais resultados apontaram para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática) (BRASIL, 2018, p. 3-4).

O programa afirma por meio de seus documentos que entende que as crianças aprendem em ritmos diferentes, necessitam de acompanhamento diferenciado, assim como reconhecem que a alfabetização é a base à aquisição dos demais conhecimentos, e que tem como objetivo apoiar e fortalecer as escolas no processo de alfabetização (BRASIL, 2018).

Para tanto, o programa garante o apoio adicional de um assistente de alfabetização aos professores dos primeiros e segundos anos dos AIEF. A partir da leitura dos documentos que orientam o programa, elencamos no Quadro 11, o que compete aos professores alfabetizadores:

Quadro 11 – Funções do professor dos AIEF no PMALFA

Funções do professor dos AIEF
▪ Planejar, coordenar, organizar e desenvolver as atividades na sala de aula. ▪ Articular as ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes. ▪ Responsabilizar-se pela interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento. ▪ Supervisionar o trabalho do assistente de alfabetização e a integração do Programa com Projeto Político Pedagógico - PPP da escola. ▪ Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática até o 2º. ano do EF. ▪ Participar de avaliações diagnósticas para 1º. e 2º. ano. ▪ Inserir os dados das avaliações no site. ▪ Verificar o rendimento escolar por meio da avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno registrando sua frequência e desempenho, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Interessante destacar, que PMALFA estabelece como meta a alfabetização dos alunos até o final do 2º. ano dos AIEF. De acordo com o programa:

Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e de produção de textos. Da mesma forma, para ser considerado alfabetizado em matemática, ele deve aprender a raciocinar, a representar, a comunicar, a argumentar, a resolver problemas em diferentes contextos, utilizando conceitos, procedimentos e fatos matematicamente (BRASIL, 2018).

No quadro de funções dos professores no PMALFA podemos observar que para acompanhamento do programa, avaliações são aplicadas aos alunos do primeiro e segundo ano.

Estas avaliações são compostas por questões de múltipla escolha tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. A inovação no padrão de avaliações a nível federal é a inclusão de uma produção escrita a ser realizada pelos alunos.

4.5 REGIMENTO COMUM: A EXTENSÃO DO QUE PROPÕE A LDB/96

Este documento foi selecionado para análise por trazer as determinações sobre o currículo, os objetivos, os princípios, a organização, o funcionamento, as normas de convivência e o processo de avaliação da escola participante da pesquisa.

Considerando as orientações de Cellard (2010), e com base nas contribuições de Bott (1976 *apud* DUARTE, 2002), sobre o sistema de rede, num primeiro momento, buscamos

informações com a diretora da escola, com a supervisora de ensino e com as até então secretária de educação e diretora de departamento do EF da época, sobre os possíveis atores do Regimento Comum. Segundo Bott (1976 apud DUARTE, 2002, p. 143) o sistema de redes:

[...] é uma alternativa muito utilizada em pesquisas qualitativas e se tem mostrado produtiva. Alguém do meio, a partir do próprio ponto de vista, tem, relativamente, melhores condições de fornecer informações sobre esse meio do que alguém que observa, inicialmente de fora.

A diretora e a supervisora não participaram do processo de elaboração do documento em análise. Já a diretora de departamento nos relatou que em reuniões na SME, os diretores das escolas discutiam, juntamente com os supervisores de ensino e diretores de departamento sobre a elaboração do Regimento. Depois, repassavam as discussões realizadas na SME para os professores, nas HTPCs e assim, os docentes teciam suas considerações e sugestões ao documento. Posteriormente, os diretores retornavam à SME e transmitiam aos supervisores de ensino e diretores de departamento o que os professores sugeriam de alterações ou acréscimos ao Regimento.

Na ocasião, a diretora de departamento sugeriu que conversássemos com a Secretária de Educação da época para que pudéssemos obter mais informações sobre a elaboração do Regimento, e que retornássemos à SME para termos acesso as atas das reuniões, pois, segundo ela, todas as reuniões eram registradas em atas e assinada pelos presentes.

Conversamos com a Secretária de Educação da época a qual nos informou que o documento de 2008, é oriundo do primeiro Regimento Comum das Escolas Municipais de Birigui elaborado em 2001. Acrescentou ainda que, no ano de 2008, uma servidora pública da SME realizou poucas alterações no documento.

Devido às informações levantadas, realizamos uma leitura comparando os dois documentos para identificarmos quais foram as alterações realizadas e determinarmos qual contexto histórico, social, cultural e econômico seria adequado para ser considerado na análise do documento.

Verificamos que foram alteradas as redações de um artigo, cinco parágrafos e 14 incisos, além do acréscimo de três artigos, três parágrafos, 23 incisos e uma alínea no Regimento Comum.

No Regimento Comum do ano de 2001, o EF estava organizado em oito anos distribuídos em quatro ciclos de dois anos cada. No documento de 2008, o ensino passou a ser de nove anos mantendo quatro ciclos, porém, acrescentou um ano ao primeiro ciclo.

No Art. 59, que trata da caracterização dos níveis, modalidades de ensino, alterou-se os incisos I e II devido à organização do EF em nove anos. Assim como, no Art. 65 que descreve pontos referentes à matrícula, antes trazia o termo 1ª série e 2ª série passou a ser 1º. ano e 2º. ano.

Outras mudanças ocorreram com relação ao Grêmio estudantil nos AIEF, a cantina escolar e à Associação de Pais e Mestres (APM).

Com a nova redação, acrescentou-se ao Regimento Comum a elaboração de um Estatuto Comum à APM; a criação do Grêmio Estudantil passou a ser facultativo aos anos iniciais; e possibilitou a existência de cantina escolar cabendo à APM auxiliar na administração desta e à SME estabelecer as normas para seu funcionamento.

Significativa mudança ocorreu no Capítulo IV, que trata “Das Normas de Gestão e Convivência”. Pautadas nos princípios da responsabilidade, solidariedade, tolerância, ética, pluralidade cultural, autonomia e gestão democrática, várias normas foram incluídas na reformulação do Regimento Comum em 2008, estas relacionadas ao: respeito a todo tipo de manifestação cultural; zelo pela imagem da escola; compromisso com o aprendizado do aluno; espírito de colaboração; assiduidade; comunicação entre professores e direção (BIRIGUI, 2008).

Outro acréscimo ocorreu no Art. 36, em que ficou determinado que o aluno tem o direito de “ser ouvido em suas queixas ou reclamações e ser orientado em suas dificuldades” (BIRIGUI, 2008), o que apresenta uma concepção de criança enquanto sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

No Art. 37, incluiu-se um inciso estabelecendo que o aluno tenha o dever de ser pontual, usar o uniforme escolar e ir às aulas com seu material.

Outra alteração se refere às medidas disciplinares que foram inclusas para os casos de faltas ou infrações às normas da escola. Também foram inseridos parágrafos com pontos a serem considerados para que o processo de ensino e aprendizagem não seja prejudicado.

A questão da gestão democrática é enfatizada em várias partes do documento como articulação entre comunidade, família, alunos e escola; possibilidade da participação de todos na elaboração, implementação e avaliação dos documentos escolares; na tomada de decisões; na inter-relação dos sujeitos da escola, no diálogo. Este modo de fazer gestão vai ao encontro do que afirma Dourado (2004, p. 71):

[...] só se implementará um processo de democratização da gestão escolar se a gestão dos processos for participativa, ou seja, se houver participação ativa de todos os atores das instituições intervenientes nos processos de tomada de decisão e,

portanto, de partilhamento do poder, o que, certamente, enseja novas perspectivas no que concerne à reforma do Estado pautadas pela garantia da educação como um direito social a ser garantido a toda a sociedade. (DOURADO, 2004)

No entanto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 172) nos advertem:

Como construção coletiva da organização da educação, da escola, da instituição, do ensino, da vida humana, a gestão democrática da educação concretiza-se na prática, quando se tomam decisões sobre todo o projeto político-pedagógico; sobre as finalidades e os objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos estudos, do elenco disciplinar e dos respectivos conteúdos; sobre as atividades dos professores e dos alunos, necessárias para sua consecução; sobre os ambientes de aprendizagem, os recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, os modos e os procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização.

Verificamos que não houve a participação dos funcionários de apoio, pais de alunos, alunos ou da comunidade escolar no processo de elaboração e nem das alterações ocorridas no ano de 2008, o que nos chama a atenção, pois, por se tratar de um documento que regulamenta e normatiza as ações das escolas a sua elaboração deveria ser coletiva, ou seja, ter a participação, mesmo que representativa, dos diversos segmentos que compõe uma unidade escolar.

Todavia, esta pouca representatividade não afeta a credibilidade do documento devido a sua natureza, pois, se trata de um Regimento que norteia toda a rede de ensino do município de Birigui. É válido destacar também que no processo de elaboração ocorreu a possibilidade de serem feitas observações, estabelecer julgamentos e até possíveis alterações, conforme foi mencionado pela diretora de departamento.

A partir da comparação entre a versão de 2001 e de 2008, observamos que as mudanças estão relacionadas à organização do ensino, à disciplina na escola, aos deveres e direitos de diversos sujeitos que atuam nela, e a sua dinâmica. Por este motivo optamos em trazer fatos relevantes da conjuntura política, econômica, social e cultural do município tanto do ano de 2001 como de 2008, por acreditarmos que há situações que podem influenciar os posicionamentos, tomadas de decisão e ideias.

Em dois mil e um, ano em que o Regimento Comum em análise foi elaborado, o município de Birigui tinha 80 anos (MEMORIAS, 2018) e estava, pela terceira vez, sob a administração do empresário Florival Cervelati do Partido Liberal (PL), visto que o chefe do executivo já havia exercido o cargo nos períodos de 1982 a 1988 e de 1993 a 1996.

Considerada a capital nacional do calçado infantil, Birigui, que antes tinha como economia a agricultura, em 2001 estava em ritmo acelerado de crescimento com suas 250 indústrias calçadistas produzindo 310 mil pares de calçados por dia, empregando 16 mil

pessoas. Estes empregos movimentavam e ainda continuam por movimentar os municípios vizinhos: Bilac, Lourdes, Turiúba, Guararapes, Santo Antônio do Aracanguá, Rubiácea, Braúna, Santópolis do Aguapeí, Clementina, Glicério, Coroados, Penápolis, Buritama, Luiziânia, Alto Alegre e Rinópolis (NOGUEIRA, 2001).

Outras atividades econômicas do município na época eram: a produção de gabinetes para banheiro, móveis para cozinha, e o aeroclube do município o qual formou vários pilotos, além da prestação de serviços e produtos no setor da aviação civil de fama nacional e internacional (NOGUEIRA, 2001).

O ritmo acelerado de crescimento de Birigui foi apontado pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do município do período de 2000 a 2010:

O IDHM passou de 0,703 em 2000 para 0,780 em 2010 - uma taxa de crescimento de 10,95%. O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 74,07% entre 2000 e 2010. Nesse período, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,129), seguida por Longevidade e por Renda (ATLAS, [2010]).

Houve aumento considerável das matrículas nas escolas, como podemos observar na Tabela 2:

Tabela 2 - Dados quantitativos das matrículas na Educação Infantil e nos AIEF nos anos de 2000 e 2001 no município de Birigui.

Período	Matrículas na Creche	Matrículas na Pré-escola	Matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental
2000	942	2186	6369
2001	829	2207	6503

Fonte: Elaborada pela autora com bases nas Informações dos Municípios Paulista (IMP) da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE, (2018).

Outro ponto a ser considerado no contexto educacional do ano de 2001, é o convênio que o município assinou com o Programa de Parceria Educacional Estado-Município, o qual tinha o *discurso* de que por meio da municipalização do Ensino Fundamental ocorreria o aceleramento do atendimento às demandas da população, a descentralização de recursos, a geração de empregos, a gestão democrática e participativa, a fiscalização da aplicação dos recursos públicos (PORTAL, 2001).

Segundo Silva Júnior (2015, p. 27):

Há que se considerar, no entanto, o substrato ideológico do movimento da municipalização. Por sua potencialidade política e pela abrangência de seu

significado, a municipalização veio a constituir a síntese e a consolidação das ideologias de conveniência. Em seu discurso e em suas formas de implantação abrigaram-se como valores as ideias de descentralização, participação e ação comunitária.

Em Birigui, segundo Símaro *et. al* (2011, p. 201), este processo de municipalização:

[...] ocorreu a partir de 1999, quando as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental de cinco escolas estaduais foram assumidas pelo município: Roberto Clark, Geni Leite da Silva, Dr. Gama, Lucinda A.P. Giampietro e Izabel Branco, e, em 2010, a Escola Nayr Borges Penteado. Ao lado das escolas municipalizadas, foi também construída uma rede própria de escolas de Ensino Fundamental a fim de atender à crescente demanda do município

Além destas escolas, o município contava com a Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui (FATEB) mantida pelo Fundo Municipal de Ensino de Birigui (Fumdeb), a Faculdade Metodista, vários cursos EAD. No ano de 2002 outra instituição de ensino superior se instalou no município, Grupo Uniesp – Faculdade de Birigui (SÍMARO, 2011).

Findado o mandato de Cervelati, assume a prefeitura o empresário Wilson Carlos Rodrigues Borini, candidato a prefeito pelo Partido Do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), da Coligação “Birigui no Caminho Certo”.

Foi sob o mandato de Borini, que o Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Birigui passou pelas alterações mencionadas anteriormente, inicialmente, tendo como Secretário de Educação o professor Paulo Batista de Souza que no mesmo ano foi substituído pela sua esposa a professora Sônia Regina Guaraldo (HELENA, 2008).

Durante o mandato de Borini foram inauguradas alguns Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais (EM), dentre estas a escola participante desta pesquisa. Neste período houve um aumento significativo nas matrículas conforme apresentamos na Tabela 3:

Tabela 3 - Dados quantitativos das matrículas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2005 a 2008 no município de Birigui

Período	Matrículas na Creche	Matrículas na Pré-escola	Matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental
2005	1728	2645	6547
2006	1317	2609	7269
2007	1311	1983	7633
2008	1288	2033	7511

Fonte: Elaborada pela autora com bases nas Informações dos Municípios Paulistas (IMP) da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), (2018).

Valores expressivos foram repassados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) nos anos de 2005 e 2006, sendo substituídos a partir de janeiro de 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) o qual atende a Educação Básica e tem seu prazo limite até 2020. Vejamos na Tabela 4, os valores repassados:

Tabela 4 - Receita Municipal por Transferências Multigovernamentais do FUNDEB

Ano	Valores
2005	13.712.908
2006	15.629.608
2007	21.120.323
2008	27.287.968

Fonte: Elaborada pela autora com bases nas Informações dos Municípios Paulistas (IMP) da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), (2018).

Este repasse possibilita a melhoria das condições e da qualidade da educação a ser oferecido, assim como a construção de novas escolas, investimento na formação dos profissionais da educação e melhoria nos planos de carreira.

Borini (PMDB), foi reeleito a prefeito, comandando a cidade até o ano de 2012.

O Regimento Comum está organizado em sete títulos sendo eles: Título I – Das Disposições preliminares; Título II – Da Gestão; Título III – Do processo de Avaliação; Título IV – Da organização e Desenvolvimento do Ensino; Título VI – Da Expedição de Documentos de Vida Escolar; Título II – Das Disposições Gerais e Transitórias, além de alguns parágrafos, vários incisos e alíneas. Do total de 105 artigos, 35 compõem o Título II “Da gestão”.

Buscamos no documento, os conceitos-chave (CELLARD, 2010), ou seja, as palavras que indicam concepções, ideologias. Localizamos os termos: gestão democrática; integração escola – família – comunidade; construção do conhecimento; progressão continuada e ciclos.

No que se refere à gestão democrática, no Art. 9º. do Regimento Comum estabelece que as escolas devem contar com o Conselho de Escola e Conselho de Ciclo, sendo atribuições destes órgãos: administrar a cantina escolar ou outros meios que geram recursos que venham a existir na escola; elaborar seu próprio estatuto; acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, o que engloba decidir pela sua promoção ou permanência no ciclo, assim como zelar pelos procedimentos de recuperação definidos no Plano escolar (BIRIGUI, 2008, Art. 23).

Também relacionado aos órgãos colegiados é determinado como função da direção da escola “garantir a articulação da Associação de Pais e Mestres com o Conselho de Escola e criar condições para a organização dos alunos no Grêmio Estudantil, sendo facultativo nas séries iniciais [...]” (BIRIGUI, 2008, Art. 6º., §2º.).

Menção deve ser feita ao acréscimo que o Regimento Comum faz à participação dos pais na vida escolar de seu filho, o que está atrelado ao conceito de gestão democrática. No Art. 35, fica definido que os pais ou responsáveis tem “o direito de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, principalmente através das Reuniões de Pais e Mestres” (BIRIGUI, 2008).

Quanto ao conceito-chave “escola-família-comunidade”, este consta no Regimento Comum como meio de exercer a democracia, ou seja, tem relação direta com o objetivo explícito no documento de que ocorra nas escolas a gestão de maneira democrática, a qual não significa apenas participar de órgãos colegiados, sendo esta um *princípio e método*:

A democracia como *princípio* articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido. Como *método*, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios. (ADRIÃO; CAMARGO, 1998, p. 77, grifos dos autores).

No que se refere à expressão “construção do conhecimento”, podemos encontrá-la no Art. 46, o qual traz que “o desempenho do aluno será avaliado em diferentes situações de aprendizagem, mediante critérios fundamentados na teoria da construção do conhecimento” (BIRIGUI, 2008).

O uso do termo “construção do conhecimento” revela que há concepções sobre o processo de ensino, aprendizagem e de criança que baseiam o documento.

Acreditamos que tais concepções atribuem à criança o papel de sujeito pensante e ao o professor a função de mediador do processo de aquisição e conhecimento por parte dos alunos.

Corroboramos com as afirmações de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 252):

Se a escola tem por finalidade a apropriação dos saberes sistematizados e o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sua atenção deve voltar-se para a aprendizagem dos alunos, a qual depende não apenas da mediação do ensino, mas também da consideração do contexto socioeconômico-cultural dos estudantes, das expectativas sociais da família, dos processos de organização e gestão da escola, da participação efetiva da comunidade, das práticas curriculares e processos pedagógicos-didáticos, das formas de avaliação tanto do funcionamento da escola como das aprendizagens dos alunos”.

Nesse sentido, a prática pedagógica demanda que os conteúdos sejam significativos ao sujeito, ou seja, estejam relacionados com o mundo em que a criança vive e que os conhecimentos prévios dos alunos sejam considerados, dentre outros aspectos.

O documento faz menção também à progressão continuada, em que o aluno não pode mais ser retido dentro do ciclo. Conforme consta no Art. 63, esta medida é vista como uma maneira de possibilitar que ocorra uma progressão da aprendizagem, conforme podemos encontrar no Art. 63 do Regimento:

Na prática, nos anos iniciais do EF de nove anos, o ciclo é dividido em: Ciclo I com 1º, 2º. e 3º. anos; Ciclo II formado pelo 4º. e 5º. ano, assim o aluno que não tiver o desempenho desejado poderá ser retido somente ao final do 3º. ano ou do 5º. ano do Ensino Fundamental. E quanto aos alunos com baixo rendimento no decorrer do ciclo?

De acordo com o Art. 53 nos casos de menor rendimento a escola deve prover meios para a recuperação dos alunos a fim de garantir a apropriação de conhecimentos significativos, de maneira contínua na atuação em sala de aula no horário normal, e no período inverso com atividades e metodologias diversificadas (BIRIGUI, 2008, Art. 54).

Frente ao âmbito das funções vinculadas à docência, encontramos no Art.74 que cabe ao professor proporcionar a compensação de ausências aos alunos que excederem o limite de faltas que é de 50% da ausência máxima permitida (BIRIGUI, 2008, Art. 72, §1º.), zelando por sanar as dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela frequência irregular (BIRIGUI, 2008, Art. 74).

O artigo 97, inciso III determina-se como função dos professores “exercer a docência mantendo um clima de harmonia, ordem, organização e disciplina” (BIRIGUI, 2008, Art. 97, XI).

No Art. 33 é estabelecido como função da escola zelar pela integridade psicológica, moral e intelectual dos alunos, assim como respeitar a diversidade cultural.

O Regimento Comum também determina funções que competem a todos os funcionários, docentes, gestores, as quais são: ouvir os alunos em suas queixas e reclamações e orientá-los em suas dificuldades (BIRIGUI, 2008, Art. 36, VII); e respeitar os alunos e manter um clima de solidariedade, amizade e disciplina (BIRIGUI, 2008, Art. 30, III).

Identificamos que onze incisos e quatro artigos descrevem funções à escola que constam na LDB/96, assim como na Resolução 7/2010, alguns com termos diferentes, porém com o mesmo significado, sendo eles: Art. 3º. - incisos II, III, IV, V; Art. 5º. - incisos I e II; Art. 29 - inciso II; Art. 54; Art. 72; Art. 73; Art. 85 – inciso IV.

No Art. 24 da LDB/96, está estabelecido que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino. Neste Regimento a parte diversificada é constituída pelo trabalho com a Educação Ambiental e Atividades de Enriquecimento Curricular e os temas convívio social e ética devem permear as áreas do currículo.

Semelhante ao que é determinado no inciso II do Art. 33 é fixado no Art. 99 ao dispor que o ensino religioso será de matrícula facultativa, ministrado de acordo com as normas do sistema e assegurará “o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BIRIGUI, 2008).

Nos incisos IV e V do Art. 5º. (BIRIGUI, 2008), temos como umas das funções da escola a administração dos recursos financeiros que compõem o complexo papel da escola participante da pesquisa, a qual deve ter um plano de aplicação dos recursos; ser transparente quanto aos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros; zelar e otimizar o uso, a aplicação e a distribuição adequada destes recursos. Complementando a questão dos recursos, encontramos no Art. 8º. a determinação de que todos os bens da escola sejam patrimoniados.

No Art. 39, fica estabelecido que as escolas devem ter e deixar a disposição da comunidade escolar os seguintes planos:

- I. Plano de Gestão ou Proposta Pedagógica (duração quadrienal)– englobando Plano Escolar e Planejamento Anual;
- II. Plano de Curso – que tem por finalidade garantir a organicidade e a continuidade do curso;
- III. Plano de Ensino – elaborado em consonância com o Plano de Curso (BIRIGUI, 2008, Art. 39).

Do Art. 40 ao Art. 51, os quais constam no “Título III – Do processo de Avaliação”, o Regimento indica os princípios, as atribuições da escola, os objetivos frente as avaliações institucional e do processo de ensino e aprendizagem, assim como o modo como deve ser registrado e considerado os resultados das avaliações. Elencamos como função da escola a partir desses artigos: participar de avaliações sistêmicas e contínuas a fim de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, o desempenho da direção, dos alunos, dos professores e demais funcionários, a participação da comunidade nas atividades da escola.

Sobre as avaliações sistêmicas mencionada anteriormente, segundo o Regimento Comum elas podem ser internas ou externas, ou seja, com procedimentos internos, definidos

pela escola, e externos, definidos pelos órgãos governamentais, os quais devem nortear as questões pedagógicas, financeiras e administrativas da escola (BIRIGUI, 2008, Art. 45).

Interessante destacar neste artigo a valorização do olhar e a voz dada aos alunos, a partir da possibilidade de eles auto avaliar sua aprendizagem e terem como auxílio orientações sobre o que seria necessário para superar as dificuldades. Esta valorização vai ao encontro do conceito-chave da “construção do conhecimento”, uma vez que nesse processo de monitoramento do aprendizado o aluno se torna responsável pela sua vida escolar.

Esta mesma corresponsabilidade pelo aprendizado é citada no Art. 51, ao ser estabelecido que “os registros dos processos de avaliação deverão ser sistematicamente analisados com o aluno”.

Outra função determinada à escola no documento é classificar e reclassificar os alunos que precisarem. No Art. 65 e do Art. 68 ao Art. 71 encontramos como deverá ocorrer tal processo, o qual tem como objetivo “permitir que o aluno seja fixado na etapa mais adequada ao seu desempenho, maturidade e faixa etária” (BIRIGUI, 2008, Art. 68).

Sabemos que há diversos formulários, documentos, arquivos no dia a dia da escola, os quais compõem o rol de funções da escola pública. Isto é evidente no Art. 76 ao estabelecer que as escolas “expedirão históricos escolares, declarações de conclusão de ciclo ou série, diplomas e certificados, tudo em conformidade com a legislação vigente” (BIRIGUI, 2008), assim como no Art. 87 que determina ao secretário da escola, logo, esta dentro do papel da escola: organizar e manter atualizados os prontuários de documentos de alunos; expedir certificado de conclusão de ciclo, curso e outros documentos; preparar relatórios, comunicados e editais relativos à matrícula e demais atividades escolares (BIRIGUI, 2008, Art. 87).

O Art. 96 traz funções a serem desempenhadas por um bibliotecário evidenciando importância com as atividades relacionadas à leitura, porém, não há bibliotecárias nas escolas do município de Birigui, sendo as funções desempenhadas de acordo com a demanda estagiários, orientadores de alunos, professores e coordenadores.

No Quadro 12, sintetizamos as funções atribuídas às escolas do município de Birigui no Regimento.

Quadro 12 – Funções da escola pública dos AIEF no Regimento Comum das Escolas Municipais de EF de Birigui

Funções técnico-administrativas
▪ Zelar pelo direito ao respeito e a condições dignas de trabalho; ▪ Administrar os recursos financeiros; ▪ Ter um plano de aplicação de recursos e ser transparente nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros; zelando e otimizando o uso, a aplicação e a distribuição adequada desses recursos; ▪ Expedir históricos escolares, declarações de conclusão de ciclo ou série, diplomas, certificados e outros documentos. ▪ Organizar e manter atualizados os prontuários de documentos de alunos; ▪ Preparar e afixar, em local próprio, quadros de aulas e controlar o cumprimento dos dias letivos; ▪ Manter registros dos resultados finais dos processos de avaliação, de reuniões administrativas e de termos de visita do Supervisor de Ensino e de outras autoridades de ensino; assim como de outros registros de levantamento de dados estatísticos e informações educacionais; ▪ Preparar relatórios, comunicados e editais relativos à matrícula e demais atividades escolares; ▪ Elaborar proposta de aquisição de livros didáticos, culturais e científicos, folhetos e periódicos, a partir das necessidades indicadas pelo pessoal administrativo, técnico, docente e discente; ▪ Manter intercâmbio com outras bibliotecas; ▪ Elaborar o inventário anual do acervo da Biblioteca, divulgando, periodicamente, no âmbito da escola, a bibliografia existente.
Funções pedagógico-curriculares
▪ Aplicar medidas disciplinares conforme a gravidade das faltas ou infrações ao Regimento, de modo que o aluno não perca os conteúdos ministrados nem provas aplicadas, comunicando aos pais ou responsáveis, toda medida disciplinar adotada pela escola; ▪ Propor e coordenar a formação continuada dos docentes. ▪ Assegurar a ocorrência de atividades de recuperação contínua e paralela. ▪ Garantir que os objetivos propostos pelo ciclo sejam atingidos pelo aluno, considerando o regime de progressão continuada; ▪ Formar cidadãos que reconheçam seus direitos e deveres; ▪ Possibilitar e avaliar as relações entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas; do grupo da classe e destes com o professor; ▪ Identificar os alunos com dificuldades de relacionamento interpessoal no contexto escolar e propor ações educativas que visem sua integração; ▪ Propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem; ▪ Favorecer a integração e sequência dos conteúdos curriculares de cada série; ▪ Orientar o processo de gestão do ensino.
Funções do professor dos AIEF
▪ Promover a recuperação dos alunos no reforço contínuo e elaborar os planos de recuperação para o reforço paralelo (Professores Auxiliares dos AIEF contratados para lecionarem no reforço escolar). ▪ Contemplar na prática docente todos os conteúdos da BNCC acrescentando a este o trabalho com a Educação Ambiental e Atividades de Enriquecimento Curricular, além dos temas convívio social e ética que devem permear o currículo; ▪ Participar de avaliações sistêmicas e contínuas a fim de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, o desempenho da direção, dos alunos, dos professores e demais funcionários, a participação da comunidade nas atividades da escola; ▪ Registrar continuamente, sintetizando bimestralmente, os avanços dos alunos, atribuindo conceitos; preencher Fichas de Acompanhamento do Rendimento Escolar dos alunos; opinar pela promoção ou permanência do aluno no ciclo; ▪ Respeitar os alunos, mantendo um clima de solidariedade, amizade e disciplina; ouvir suas queixas ou reclamações e orientá-los. ▪ Valorizar o crescimento do aluno no processo de apropriação e construção do conhecimento; ▪ Analisar os parâmetros, os instrumentos de avaliação e os registros do processo pedagógico; ▪ Buscar e propor práticas docentes adequadas e coerentes com a Proposta Pedagógica da Escola; ▪ Zelar pela aprendizagem de todos os alunos, por sua integridade psicológica, moral e intelectual dos alunos e respeitar a diversidade cultural; ▪ Utilizar-se de metodologia de ensino que contribua ao alcance dos objetivos da escola; ▪ Acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem do aluno em diferentes situações com critérios fundamentados na teoria da construção do conhecimento; assim como decidir pela sua promoção ou permanência no ciclo; possibilitando que o aluno autoavalie sua aprendizagem e orientando-o quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades.

Funções socioinstitucionais
▪ Deixar a disposição da comunidade escolar os seguintes planos: plano de gestão, plano de curso, plano de ensino. ▪ Possibilitar que os pais ou responsáveis exerçam seu direito de apresentar sugestões e críticas ao processo educativo; ▪ Administrar a cantina escolar ou outros meios que geram recursos que venham a existir na escola (APM). ▪ Fazer o controle da frequência dos alunos, comunicando ao Conselho Tutelar os casos que atingirem 50% da ausência máxima permitida, proporcionando a estes a compensação das ausências; alertar e informar os pais ou responsáveis pela sua responsabilidade no que se refere ao zelo pela frequência do filho na escola, assim como sobre a vida escolar do aluno; ▪ Prezar pela participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola, Conselho de Ciclo, APM e Grêmio, bem como na elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica; ▪ Garantir a articulação da APM com o Conselho de Escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Passaremos a analisar a Proposta Pedagógica da escola participante da pesquisa (BIRIGUI, 2018) a fim de elencarmos as semelhanças quanto às funções atribuídas neste documento com os demais analisados - LDB/96, Resolução 7/2010, Regimento Comum -, e desvelar as funções à escola participante da pesquisa que são acrescentadas pelo referido documento.

4.6 PROPOSTA PEDAGÓGICA: O DESDOBRAMENTO DO PAPEL DA ESCOLA EM AÇÕES

A LDB/96 no Art. 12, inciso I, determina que os estabelecimentos de ensino devem “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). A Resolução 7/2010 fixa que o processo de elaboração deste documento assim como do Regimento escolar deve ocorrer “[...] de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática” (BRASIL, 2010).

Veiga (2011, p. 14) descreve que este documento:

[...] tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A Proposta Pedagógica da escola constitui-se em um documento que deve ser construído pelo coletivo escolar, considerando os diversos pontos de vista sobre os objetivos que se almejam para a escola, ou seja, não deve ser um documento de gaveta que remete a voz

de um único sujeito, visto que, precisa ser vivenciado e representar a voz do seu coletivo por retratar a política da escola, pois:

[...] a escolarização configura-se, antes do mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional em qualquer das suas feições não possuem apenas uma dimensão política, mas é sempre política, já que não há conhecimento, técnica e tecnologias neutras, pois todas são expressão de formas conscientes, ou não, de engajamento (DOURADO, 2004, p. 68).

Consideramos importante mencionar que, eu enquanto coordenadora pedagógica participei de alguns momentos de elaboração da Proposta Pedagógica. É com base no livro de registro dos HTPCs, conversas com a outra coordenadora pedagógica e com a diretora da escola que descrevo as partes de elaboração do documento em que não estive presente.

Para conduzir da Proposta, usei de algumas estratégias que minimizassem minha interferência nas expressões das ideias dos professores, as quais estão descritas conforme as etapas foram mencionadas. A fim de legitimar a escrita, as pautas dos HTPCs constam nos Anexos A a E (p. 209-218).

Inicialmente, a escola recebeu um e-mail da SME agendando uma reunião com os diretores das escolas e solicitando que eles levassem contribuições à elaboração de um questionário socioeconômico e cultural a ser aplicado aos pais dos alunos.

Neste mesmo e-mail, veio o documento “Instrução SME 01/2018, de 18-01-2018”, que consta no Anexo F (p. 219) deste relatório, contendo: a lei que fundamenta a elaboração do documento; breve explicação do que é Proposta Pedagógica; orientações referentes às etapas de elaboração; lista de itens mínimos a serem contemplados no documento e o esboço de uma Proposta Pedagógica, além dos prazos de envio à SME.

Na reunião entre os diretores, os supervisores de ensino e alguns representantes de outros departamentos da SME foi elaborado o questionário, o qual foi enviado as escolas para dar prosseguimento ao diagnóstico de cada realidade.

Por conseguinte, no HTPC a diretora explicou o questionário e deixou claro qual o objetivo desse instrumento aos professores e solicitou que eles entregassem aos pais na próxima reunião de pais e mestres.

A partir das respostas do questionário foram feitos gráficos e um texto com a caracterização da população atendida pela escola: como as famílias dos alunos são constituídas; qual a religião que frequentam; qual a renda e bens dos pais dos alunos assim como o nível de escolaridade deles; se existe o hábito da leitura nos lares das crianças; tipos

de entretenimento que as famílias desfrutam. Tais dados caracterizam a população atendida pela escola participante da pesquisa (BIRIGUI, 2018, p. 9-10).

A Proposta Pedagógica é constituída de várias partes, sendo elas: apresentação; histórico e identificação da instituição de ensino e entidade mantenedora; fins e princípios norteadores; diagnóstico e análise da situação da escola; objetivos e metas a serem alcançados; organização curricular; projetos especiais; plano de trabalho com aluno incluso/AEE; forma de gestão da escola; avaliação/acompanhamento; organização da vida escolar e do Regimento Escolar; perfil do corpo docente e técnico administrativo; formação continuada de pessoal e por fim os anexos.

Nos anexos da Proposta Pedagógica constam: calendário escolar (homologado); matriz curricular (Homologada); horário administrativo (homologado); plano de trabalho do Coordenador Pedagógico; composição da APM; composição do Conselho de Escola; horário de reforço contínuo e paralelo; horário de HTPC; horário de Educação Física e o quadro de alunos (data Base 10/03/2018).

Várias partes do documento foram elaboradas com o grupo de professores que atuam na escola, o qual é formado por 22 professores efetivos e oito professores admitidos em caráter temporário (ACT), destes professores dois são docentes que atuam com o reforço contínuo e auxilia o reforço paralelo, um professor especialista em Educação Física, dois professores de Educação Infantil e os demais atuam com os AIEF.

No dia 12 de março, Anexo A (p. 209), foi realizada uma palestra com o Secretário de Meio Ambiente. Na ocasião os professores receberam uma formação com assuntos relacionados à compostagem, reciclagem, horta vertical orgânica, entre outros.

A partir desta palestra foi elaborado o “Projeto Meio Ambiente 2018”, com o objetivo de “contribuir com a formação de cidadãos conscientes frente às questões ambientais, colaborando com a preservação do meio ambiente” (BIRIGUI, 2018, p. 209). Este projeto precisou ter sua escrita concluída no HTPC do dia 16 de abril como podemos ver no Anexo E (p. 218).

Para o desenvolvimento do “Projeto Meio Ambiente 2018” a escola terá que: firmar parcerias com entidades e órgãos públicos para ampliar os trabalhos e projetos desenvolvidos na Escola sobre o meio ambiente; incentivar os alunos a adoção de posturas e hábitos de proteção ao meio ambiente; implantar ações de reaproveitamento e reutilização de bens naturais.

A pauta do dia 26, Anexo B (p. 215), traz como objetivo do encontro construir as metas e ações da Proposta Pedagógica e concluir o planejamento dos projetos. De acordo com

a coordenadora pedagógica da escola, em grupos divididos por ano, as professoras receberam as metas e ações que constam no adendo 2017 da Proposta Pedagógica elaborada em 2014, e a partir delas refletiram sobre as metas alcançadas e não alcançadas em 2017 e propuseram outras metas para os anos de 2018 a 2021.

Estas metas e ações estão subdivididas nos âmbitos: Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Prática pedagógica; Gestão escolar democrática; acesso, Permanência e sucesso na escola; Ambiente físico escolar. Há também metas de aprendizagem para cada ano: Pré-escola I; Pré-escola II e do 1º. ano ao quinto ano do Ensino Fundamental (BIRIGUI, 2018).

Relacionado ao primeiro âmbito *Transição dos alunos* das pré-escolas etapa II para o primeiro ano do EF, são elencadas as seguintes ações: estabelecer com eficácia, coerência e tranquilidade a transição dos alunos; estreitar a relação entre os alunos e os docentes do Pré II com as professoras do 1º. ano; alinhar a prática pedagógica e definir uma cultura escolar no que se refere a: orientações aos pais, zelo pela realização das tarefas, participação ativa nas atividades desenvolvidas e na vida escolar das crianças; conscientizar desde a Educação Infantil a importância da frequência às aulas para o processo de aprendizagem, evitando faltas desnecessárias.

No âmbito *Prática Pedagógica*, é estabelecida a meta 7,6 para o IDEB da escola, e as ações para alcançar tal propósito.

Em *Gestão Escolar Democrática* a escola estabelece duas metas. A primeira é envolver os pais com a vida escolar dos filhos e a segunda é contribuir para o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos.

O âmbito *Acesso, Permanência e Sucesso na Escola* da Proposta Pedagógica traz como uma das suas metas “evidenciar aos alunos que a presença deles nas aulas é de suma importância” (BIRIGUI, 2018, p. 22).

No âmbito *Ambiente físico escolar* contém uma lista com vários itens que precisam ser adquiridos e reparos a serem desenvolvidos na escola, com a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e por ações promovidas pela APM, no prazo de três anos (BIRIGUI, 2018, p. 23).

Na mesma HTPC que os professores analisaram as metas e ações, também iniciaram a escrita e revisão de vários outros projetos desenvolvidos pela escola, concluindo-os nas HTPCs do dia dois de abril, conforme Anexo C (p. 216). Também foram revistos o Plano de ensino de Educação Física pelo professor especialista e o Plano de ensino do Reforço pelos dois professores de reforço que a escola tem.

Os projetos que constam na Proposta Pedagógica são: Ler e escrever; Bullying não é brincadeira; Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD); Todos contra um; Projeto de Recuperação e Reforço seguido do Plano de Reforço contínuo e paralelo.

O projeto *Ler e escrever* tem a intenção de “proporcionar às crianças espaços para utilizar as diferentes linguagens verbais e gráficas como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais” (BIRIGUI, 2018, p. 196), nele consta alguns objetivos e ações a serem realizadas pela escola, muitas delas através da prática docente, dentre tantas podemos mencionar: incentivar o comportamento leitor de toda a comunidade escolar; sensibilizar as famílias sobre a importância da leitura no dia a dia; relacionar leitura e arte através da interpretação e expressão; diversificar o repertório de leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;

Encontramos no Art. 32 da LDB/96, assim como no Art. 7º. da Resolução 7/2010 que para a formação básica do cidadão é necessário que os alunos tenham como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Ao analisarmos a Proposta da escola vemos que a busca pela oferta de um ensino que favoreça aos alunos o domínio da leitura se desdobra em várias funções.

Outra função atribuída à escola está descrita no projeto sobre o *Bullying*. Em atendimento a Lei Municipal nº. 5.250 de 21 de dezembro de 2009, ao princípio da tolerância que deve pautar as relações no ambiente escolar de acordo com o Art. 3º. da LDB/96 e ao Art. 28 do Regimento Comum (BIRIGUI, 2008). Dentre as ações para prevenção e combate ao *bullying*, constam na Proposta Pedagógica da escola: esclarecer sobre os aspectos éticos e legais que envolvem o *bullying*; observar, analisar e identificar eventuais praticantes e vítimas de *bullying* na escola; discernir de maneira clara e objetiva o que é brincadeira e o que é *bullying*.

O PROERD, o qual é de responsabilidade da polícia militar e destinado somente aos alunos dos quintos anos tem os objetivos de: fornecer informações das drogas lícitas e ilícitas aos estudantes; sensibiliza-los a dizer não às drogas e a violência; ensinar os alunos a refletir que todas as decisões têm consequências que podem ser positivas ou negativas; trabalhar a autoestima das crianças; prevenir o uso de drogas lícitas e ilícitas pelas crianças; refletir a ética, os valores morais e os bons costumes; desenvolver um bom comportamento que respeite seu corpo e do próximo.

Apesar de o programa ser desempenhado pela polícia militar, este em parceria com a escola faz um trabalho sobre o uso das drogas e a violência, um problema de ordem social.

Outro projeto que tem relação a questões sociais se refere à redução e prevenção dos casos de dengue, Febre Chikungunya, Febre Amarela e do vírus Zica no bairro e em bairros vizinhos da escola participante da pesquisa.

Este projeto aponta que a escola participante da pesquisa deve prover meios para que seus alunos: conheçam as doenças e sua forma de proliferação; identifiquem os possíveis criadouros e meios de evitá-los; conheçam os principais sintomas e consequências das doenças.

Também é esperado com o desenvolvimento deste projeto: a formação de multiplicadores das informações obtidas e das ações desenvolvidas; sensibilização da comunidade para diminuição de riscos de dengue em nosso município; que a comunidade conheça a necessidade de procurar orientação médica diante da apresentação de sintomas das doenças por meio do envolvimento com os trabalhos desenvolvidos pela escola.

Concordamos que as questões sociais devem ser contempladas na educação escolar, porém, sabemos que são inúmeros os conteúdos que a escola deve abordar de acordo com a organização curricular desta e que alguns destes têm relação com questões da violência, doenças e meio ambiente, logo cabe aos professores articular estes projetos com os conteúdos curriculares e zelar para que a escola não se encarregue de desenvolver ações que podem ser contempladas por outras secretarias comprometendo o trabalho com questões inerentes a ela.

Em atendimento ao Art. 12 da LDB/96 (BRASIL, 1996), ao Art. 32 da Resolução 7/2010 e ao Art. 31 do Regimento Comum (BIRIGUI, 2008), a escola tem dentro de seus projetos um destinado ao Reforço Paralelo e contínuo, que também foi reorganizado no processo de elaboração da Proposta Pedagógica. Com este projeto de reforço a escola incorpora ao seu papel a função de prover meios à recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Para se repensar os fins e princípios da escola, assim como a prática docente, a partir do Anexo D (p. 217), podemos observar que cinco momentos compuseram a dinâmica do encontro que culminou na elaboração do texto *Fins e Princípios Norteadores*.

A partir do texto podemos elencar que a escola participante da pesquisa assume como seu papel: formar integral os alunos a partir da sistematização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; formar para a cidadania; oferecer uma educação ligada à vida dos alunos; despertar a curiosidade, provocar espantos incentivando-os a buscarem as respostas as suas perguntas; encantar as crianças; prover meios para que os alunos experimentem e experienciem as aprendizagens; ensinar os alunos a serem críticos em relação às notícias das mídias e aos contextos sociais; formar sujeitos autônomos moral e

intelectualmente; ensinar os alunos a exigir seus direitos e cumprir seus deveres; contribuir com a transformação da sociedade.

A escola participante da pesquisa, no item em que descreve a “Forma de Gestão da escola”, justifica-se a partir do Art. 14 da LDB/96, que o seu modelo de gestão é o da democracia. No entanto, com a análise do processo de elaboração da Proposta Pedagógica e com base nas ideias de Parente, Perez e Mattos (2012), podemos afirmar que o processo de elaboração da Proposta Pedagógica nos evidencia ensaios a uma gestão democrática, pois, de acordo com os autores:

A **caracterização dos atores**, o nível de participação no processo de decisão e o nível de adesão a determinada política pública poderá indicar, por exemplo, o **grau de democracia existente**. As **estratégias utilizadas** e o **nível de formalidade** no processo decisório poderão, por exemplo, descrever o seu **grau de legitimidade** (PARENTE, PEREZ, MATTOS, 2012, p. 27, grifo nosso).

Assim, ao identificar os atores envolvidos e o nível de participação no processo de elaboração da Proposta Pedagógica acreditamos que houve um baixo grau de democracia, uma vez que na elaboração do documento norteador da escola não houve participação de vários segmentos que compõem a comunidade escolar, a qual é formada por: alunos, pais de alunos, vizinhança da escola, funcionários dos diversos segmentos, professores, diretores e coordenadores. Fato este contrário ao texto de apresentação do documento ao afirmar que:

[...] este deve conter as intenções, as metas, os objetivos, os projetos, a partir da concepção de escola e de criança dos membros que compõem a escola: familiares, alunos, professores, comunidade escolar, funcionários, o que implica que seja construído pelo coletivo escolar, considerando os diversos pontos de vista quanto aos fins e princípios da escola, assim como o seu papel na sociedade (BIRIGUI, 2018, p. 4).

Um possível caminho para um aumento no grau de democracia na elaboração da Proposta Pedagógica seria convidar os membros do Conselho Escola para representar os demais segmentos da comunidade escolar para participar dos encontros em que foram discutidos os projetos, metas e ações da escola nos HTPCs seria interessante convidar os membros.

A partir da leitura do documento identificamos os conceitos-chaves (CELLARD, 2010): críticos; autonomia; sensibilidade; função social; competências. Estes contribuíram para que compreendêssemos a lógica interna do documento.

Críticos e autonomia são conceitos que estão na redação do documento relacionados ao tipo de sujeitos que a escola deseja formar:

Portanto, o trabalho do reforço é também de resgatar a autoestima da criança, **autonomia** intelectual e moral, desenvolver suas potencialidades pautadas em objetivos conscientes, conteúdos de acordo com a necessidade de cada aluno e métodos diferenciados, onde a avaliação será contínua, valorizando cada habilidade desenvolvida para formação de futuros cidadãos **críticos**, participativos e autônomos (BIRIGUI, 2018, p. 218, grifos nosso).

Como podemos observar a questão da autonomia, que significa ser governado por si mesmo, é mencionado junto aos termos moral e intelectual, diferente da autonomia que levantamos como conceito-chave na análise do Regimento Comum da escola ao referirmo-nos ao modelo de gestão escolar.

Segundo Pascual (1999, p. 5-6) a autonomia moral e intelectual são conceitos piagetianos com implicações construtivistas. Para o autor:

Podemos descrever o aluno cognitivamente autônomo:
 | como sendo um sujeito curioso intelectualmente, que não se contenta com explicações decoradas.
 | Procura encontrar novas formas de resolver problemas do cotidiano.
 | Pensa, preferencialmente, sobre proposições e não apenas sobre a experiência fornecidas pelos objetos concretos.
 | Levanta hipóteses, pois a realidade pode ser pensada de forma diferente, a partir da compreensão dos *possíveis*. A realidade nada mais é do que uma das formas que os *possíveis* poderiam assumir.
 | O pensamento autônomo carrega dentro de si o que Piaget chamou de *metafísica do adolescente*, pois seu raciocínio privilegia o aspecto formal do pensamento, em detrimento da casuística. É no momento que o adolescente passa a raciocinar de modo formal, que temos os elementos necessários para falar sobre a autonomia intelectual (grifos do autor).

Nesta concepção o sujeito intelectualmente autônomo é aquele que procura novas formas, constrói suas verdades, levanta hipóteses, está apto e busca a resolução dos problemas que lhe são postos. Quanto à autonomia moral, esta é ligada ao princípio da justiça:

Os alunos, moralmente autônomos, compreendem que as normas escolares se tornam obrigatórias a partir do momento em que elas resumem acordos entre os participantes. É por isso que muitas vezes se torna tão difícil aplica-las quando eles (alunos) não participam da sua confecção (PASCUAL, 1999, p.7).

Nesta perspectiva, esta autonomia moral e intelectual pode ser relacionada às pedagogias do “aprender a aprender”, as quais “[...] estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém” (DUARTE, 2001, p. 36).

Em contrapartida, Duarte (2001, p. 36), nos traz que é “[...] possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”. Associamos esta educação citada por Duarte (2001), à formação do cidadão crítico.

Crítico, outro conceito-chave elencado na Proposta Pedagógica, é um atributo do sujeito que conhece sua realidade, pensa sobre ela e atua numa perspectiva de emancipação, transformação desta realidade.

Na mesma vertente do “aprender a aprender” inserimos o conceito-chave “competências” que aparece no documento em análise. Segundo Duarte (2001, p. 39-39), há na pedagogia do “aprender a aprender” uma concepção educacional à adaptação dos indivíduos:

Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais **competências a realidade social está exigindo dos indivíduos** (grifo nosso).

A partir disto, o conceito-chave “competências” destoa dos conceitos de autonomia moral e intelectual e crítico, fato que marca a ambiguidade no papel da escola no documento em análise, o que pode interferir na qualidade social da escola.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 251) “[...] a escola com qualidade social é a que define como sua finalidade social a formação cultural e científica dos educandos mediante a apropriação dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade”.

Encontramos na Proposta Pedagógica várias partes que evidenciam uma preocupação com o conhecimento científico. Nas páginas 38 a 195 constam a organização curricular de todos os anos/séries da escola, além de Projetos Especiais, Plano de trabalho com alunos inclusos, Avaliação/Acompanhamento baseados nos saberes produzidos socialmente no decorrer da história da humanidade.

Sensibilidade é outro conceito-chave que encontramos no documento. Este é relacionado com a postura do professor em sua prática pedagógica e tido como uma das metas da escola:

Trabalhar de forma que professor e aluno relacionem-se de maneira saudável e produtiva, de modo que o ensino se pautar pelo conhecimento, pela compreensão e pela sensibilidade acerca das condições de aprendizagem; (BIRIGUI, 2018, p. 20).

O conceito de sensibilidade corrobora com uma das quatro dimensões para a realização de um trabalho competente segundo Rios (2011), as quais são: a dimensão técnica, a dimensão estética, a política e a ética.

Para a autora a dimensão estética ocorre quando há na docência a afetividade, a sensibilidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, “[...] no sentido de se deixar afetar pelo trabalho e estar atento às manifestações dos outros com que convive” (RIOS, 2011, p. 92).

A função social, quarto termo elencado como conceito-chave na Proposta Pedagógica refere-se ao ensino contextualizado, aquele que considera a realidade da criança, sendo ele mencionado no trabalho com os gêneros textuais; com a escrita; no trabalho com o sistema de numeração.

Podemos ver uma relação entre os termos críticos, autonomia, sensibilidade e função social que revela a lógica interna da Proposta Pedagógica da escola participante da pesquisa: para que um aluno seja **crítico**, é necessário ser **autônomo moral e intelectualmente**, para tanto o ensino deve considerar o contexto da criança, ou seja, que os conteúdos contemplem suas **funções sociais**. Fato que só ocorrerá por meio de ensino **sensível**.

No entanto, como vimos o termo competência também está dentre os conceitos-chaves constando tanto nas metas de aprendizagens que os professores elencam para cada ano escolar quanto nos quadros dos planos de ensino que estão no item *Organização Curricular*.

Este fato pode ser explicado pela complexidade do papel da escola, a qual está submetida às políticas neoliberalistas, como por exemplo as avaliações externas que focam em competências e habilidades, pois, como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 415):

[...] as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, atitudes, modos de agir e comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais.

A presença no documento em análise do termo competências pode se tratar de um uso ingênuo deste, pelo desconhecimento do compromisso ideológico que estão camuflados nos documentos oficiais, pois, conforme afirma Prado (2009), “[...] mesmo com mais de quinze anos de constante uso, a palavra permanece mal compreendida nos meios escolares e acadêmicos” (PRADO, 2009, p.117). No entanto, a autora nos adverte:

Ao contrário da polissemia que embala a produção de textos sobre competências e, por vezes, sobre a sua diferenciação do conceito de habilidades, a raiz etimológica do vocábulo é precisa. Do latim *competentia*, *ae* ‘proporção, simetria; aspecto, posição relativa dos astros’, que por sua vez vem de *competere* ‘competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro, atacar, hostilizar’ (grifos nossos).

Competir mostra-se uma das grandes questões implícitas no conceito de competência. Embora muitos documentos e textos não se apoiem na origem do termo, a realidade da maior parte dos estudantes brasileiros deixa explícita a concepção de que no mundo de hoje, o competir e o vencer transformaram-se em um dos grandes objetivos postos à escola pelos ditames neoliberais do capitalismo. *Buscar a mesma coisa que o outro* significa que apenas poucos competidores alcançarão seus objetivos, ou a vitória que hoje pode ser vista como a inserção no mercado de trabalho e acesso aos direitos mínimos do cidadão (PRADO, 2009, p.119).

Assim, podemos depreender que o uso do termo “competências” vem na perspectiva de ditar o que deve ser alcançado pelos alunos para que estes obtenham sucesso na aprendizagem. São ditames neoliberalistas (PRADO, 2009) que marcam a influência do sistema econômico na educação, como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 314-315):

Atualmente, o sistema econômico interfere mais nos vários sistemas e em seus respectivos elementos, sobretudo porque se reforça cada vez mais a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho.

Um exemplo da complexidade frente ao papel da escola, que consta no documento está em um dos objetivos elencados no “Plano de trabalho do Coordenador Pedagógico”: “Trabalhar para garantir a qualidade educacional tanto para formação de um cidadão crítico, participativo e autônomo **como** para atender os indicadores educacionais que são as avaliações externas;” (BIRIGUI, 2018, p. 275, grifo nosso).

Vejamos como a formação integral no objetivo acima citado não tem relação com os indicadores educacionais, o que é evidente pelo uso do termo **como**. Fato que demonstra a contradição do papel desta escola: formar integralmente e atender os indicadores. Isto nos remete ao título desta pesquisa: *isto e aquilo*.

Em *Organização Curricular* constam planos de ensino para cada etapa da educação infantil e cada ano do EF organizada em objetivo geral; conteúdos, habilidades e procedimentos.

No ano de 2018, os professores optaram em fazer poucas alterações, pois, de acordo com eles, no ano anterior várias adequações e reorganização foram realizadas e também pelo fato de terem conhecimento de que devido à implantação da BNCC toda a organização Curricular da rede de ensino do município de Birigui passará por adequações.

O plano de ensino - parte do documento que constam os conteúdos, procedimentos/metodologias, objetivos e avaliação -, é subdividido em disciplinas a partir de sugestões e indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nestas partes do documento identificamos como a escola pretende atingir seu objetivo de formar integralmente seus alunos, capacitá-los ao mundo e a cidadania a partir dos conhecimentos produzidos socialmente e historicamente.

Interessante trazer que toda a *Organização Curricular* traz elementos da ludicidade, enfatiza a função social dos conteúdos explorados, assim como dos gêneros textuais a serem ensinados; a resolução de situações-problema; a exploração de materiais manuseáveis e priorizam situações concretas de aprendizagem.

Outra função que consta na Proposta Pedagógica da escola é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este atendimento é determinado no capítulo V da LDB/96 o qual traz as diretrizes à Educação Especial.

De acordo com a Proposta pedagógica da escola participante da pesquisa, à escola compete várias funções a serem desempenhadas com os alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o AEE, a partir do trabalho do professor especialista: identificar as necessidades dos alunos, analisá-las e elaborar o Plano Pedagógico Individual (PPI); organizar o cronograma de atendimento e zelar pela frequência dos alunos aos atendimentos na sala de recursos multifuncionais; produzir e indicar à compra de materiais para a sala de recursos; zelar pelos recursos utilizados com os alunos do AEE; orientar as famílias, os professores da sala regular, os gestores quanto ao desenvolvimento dos alunos.

O item 10 da Proposta Pedagógica, “Avaliação/Acompanhamento”, semelhante ao que encontramos tanto na LDB/96, no Art. 32 da Resolução 7/2010, no Regimento Comum, fica determinado como função da escola: observar, registrar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos; avaliar de maneira contínua, cumulativa e sistematicamente; possibilitar que os alunos se auto avaliem; orientar os alunos quanto à superação das dificuldades; elaborar instrumentos de avaliação; preencher fichas com dados do desenvolvimento dos alunos.

O último item em que encontramos fatores relacionados ao papel da escola se refere à formação continuada dos professores. Para que esta se consolide, a Proposta Pedagógica da escola traz como ações: leitura deleite e indicação de livros; formar contadores de história; estudo do material sugerido pela oficina pedagógica e PNAIC e socialização em HTPC; oportunizar momentos de troca entre os pares para conclusão das sequências didáticas iniciadas nas orientações técnicas; acompanhamento da aplicação das sequências na sala de

aula e apontamentos necessários; estudo dos descritores da Prova Brasil e Provinha Brasil para subsidiar o professor na elaboração de sequências didáticas capazes de desenvolver habilidades ainda não consolidadas (BIRIGUI, 2018, p. 262).

De acordo com a Proposta Pedagógica, é função do coordenador pedagógico: “proporcionar uma formação em *lócus* eficiente que gere mudanças consideráveis” (BIRIGUI, 2018, p. 275).

A partir de Fusari (1990), podemos afirmar que estas formações em *lócus* ratificam “transformações nas condições efetivas de trabalho do professor na escola, garantindo espaços nos quais os docentes possam se reunir e discutir o próprio trabalho, problematizando-o, como um meio para o seu próprio aperfeiçoamento” (FUSARI, 1990, p. 51). Com a leitura e análise da Proposta Pedagógica temos no Quadro 13, as funções da escola participante da pesquisa:

Quadro 13 – Funções da escola pública dos AIEF na Proposta Pedagógica

Funções técnico-administrativas	
▪ Nada consta	
Funções pedagógico-curriculares	
▪ Apresentar contribuições ao planejamento do professor, a fim de enriquecer as aulas (coordenador pedagógico); ▪ Sensibilizar professores, pais e comunidade escolar para a necessidade de resgatar valores. ▪ Prover meios para que todos os alunos compreendam o conteúdo estudado; ▪ Favorecer a relação saudável e produtiva entre alunos e professores; ▪ Mediar a resolução de conflitos entre os alunos; ▪ Usar a sanção por reciprocidade quando necessário. ▪ Conscientizar os alunos sobre manter a escola limpa e, incentivá-los a recolher os lixos que estejam fora dos locais apropriados. ▪ Ensinar os alunos a exigir seus direitos e cumprir seus deveres; ▪ Zelar pelos direitos e deveres dos alunos; ▪ Contribuir com a transformação da sociedade. ▪ Garantir a acessibilidade e a permanência dos educandos, respeitando-os no seu tempo e limite de apropriação dos conhecimentos; ▪ Agir com equidade possibilitando a todos o acesso ao saber; ▪ Formar sujeitos autônomos moral e intelectualmente. ▪ Incentivar os alunos à adoção de posturas e hábitos de proteção ao meio ambiente; ▪ Implantar ações de reaproveitamento e reutilização de bens naturais. ▪ Estabelecer com eficácia, coerência e tranquilidade a transição dos alunos; ▪ Estreitar a relação entre os alunos e os docentes do Pré II com as professoras do 1º ano; ▪ Alinhar a prática pedagógica e definir uma cultura escolar no que se refere a: orientações aos pais, zelo pela realização das tarefas, participação ativa nas atividades desenvolvidas e na vida escolar das crianças; ▪ Conscientizar desde a Educação Infantil a importância da frequência às aulas para o processo de aprendizagem, evitando faltas desnecessárias. ▪ Proporcionar formação continuada aos docentes; ▪ Garantir momentos de estudos e troca de experiência em HTPCs e nos horários destinados a um terço da jornada de trabalho; ▪ Formar integral os alunos a partir da sistematização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade; ▪ Formar para a cidadania; ▪ Oferecer uma educação ligada à vida dos alunos.	
Funções do professor dos AIEF	

- Deixar claro os métodos avaliativos usados em sala de aula;
- Aplicar as técnicas didáticas do livro Aula nota 10, de Doug Lemov;
- Dispor-se dos sete princípios de Brousseau no planejamento das sequências didáticas.
- Desenvolver um espaço diário onde os alunos possam discutir e expressar os motivos de suas faltas;
- Estabelecer vínculo afetivo com todos os alunos;
- Valorizar a leitura como fonte de informação e como instrumento de aprendizagem, contribuindo a formação de leitores competentes, críticos e fluentes;
- Relacionar leitura e arte através da interpretação e expressão;
- Utilizar a literatura como inspiração para a expressão artística;
- Desenvolver o prazer pela leitura;
- Proporcionar aos alunos o contato com o gênero textual cantigas de roda, ensinando a eles as suas principais características e a possibilitando que ampliem o seu repertório de cancionário;
- Observar, analisar e identificar eventuais praticantes e vítimas de bullying na escola;
- Discernir de maneira clara e objetiva o que é brincadeira e o que é bullying;
- Resgatar a autoestima, promovendo a liberdade de escolha valorizando os sentimentos e diversidade familiar;
- Valorizar e divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos em sala de aula com mais frequência.
- Proporcionar momentos no planejamento, em que o aluno possa expor sua opinião e socializar seus conhecimentos.
- Investir em projetos de pesquisas para os alunos.
- Valorizar a assiduidade dos alunos de forma explícita;
- Observar, registrar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos;
- Avaliar de maneira contínua, cumulativa e sistematicamente, considerando a evolução e o desenvolvimento dos educandos;
- Possibilitar que os alunos se autoavaliem;
- Orientar os alunos quanto à superação das dificuldades;
- Elaborar instrumentos de avaliação;
- Preencher fichas com dados do desenvolvimento dos alunos.
- Instrumentalizar os alunos por meio de um ensino prazeroso e motivador;
- Despertar a curiosidade, provocar espantos incentivando-os a buscarem as respostas as suas perguntas;
- Encantar as crianças;
- Prover meios para que os alunos experimentem e experienciem as aprendizagens;
- Ensinar os alunos a serem críticos em relação às notícias das mídias e aos contextos sociais;
- Diversificar o repertório de leituras;
- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens.
- Esclarecer sobre os aspectos éticos e legais que envolvem o bullying;
- Realizar intervenções pontuais;
- Participar das avaliações externas, assim como alcançar as metas estabelecidas do IDEB.
- Ao professor do AEE compete: identificar as necessidades dos alunos, analisá-las e elaborar o Plano Pedagógico Individual (PPI); organizar o cronograma de atendimento e zelar pela frequência dos alunos aos atendimentos na sala de recursos multifuncionais; produzir e indicar à compra de materiais para a sala de recursos; zelar pelos recursos utilizados com os alunos do AEE; orientar as famílias, os professores da sala regular, os gestores quanto ao desenvolvimento dos alunos.

Funções socioinstitucionais

- Firmar parcerias com entidades e órgãos públicos para ampliar os trabalhos e projetos desenvolvidos na Escola sobre o meio ambiente;
- Abordar os pais que chegarem atrasados, lembrando-os do respeito aos horários;
- Registrar no livro de ocorrências os casos de atrasos recorrentes e adverti-los quando ocorrer duas vezes consecutivas, assim como os casos de faltas frequentes, com ciência do responsável.
- Incentivar o comportamento leitor de toda a comunidade escolar;
- Sensibilizar as famílias sobre a importância da leitura no dia a dia;
- Agendar com os pais a participação em eventos da escola: contar história, visita de animais domésticos, auxiliar na horta, etc.
- Divulgar e incentivar os pais a apreciarem as exposições;
- Apresentar os resultados do desenvolvimento/aprendizagem dos alunos em reunião de pais através de fichas específicas;
- Enviar bilhetes sobre reuniões aos pais e responsáveis com uma semana de antecedência e outro às vésperas do encontro;
- Criar um ambiente para acolher aos presentes nas reuniões e oferecer-lhes uma bebida e um lanchinho;

- Convocar os pais que não vieram à reunião a comparecerem na escola;
- Sensibilizar os pais para que saibam da importância de comunicar a escola quando o aluno falta.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir da comparação dos quadros de funções de todos os documentos analisados (Quadro 3 ao Quadro 12), verificamos que as funções técnico-administrativas, pedagógico-curricular e socionstitucionais que constam na LDB/96 e na Resolução 7/2010 de maneira sintética, são especificadas em várias ações a serem desempenhadas por todos que trabalham na escola no Regimento Comum e na Proposta Pedagógica da escola participante da pesquisa.

Algumas das funções que constam na LDB/96 são mantidas na íntegra, inclusive com os mesmos termos nos demais documentos. Há funções a serem desempenhadas por cargos específicos, como por exemplo, expedir histórico, o que compete ao secretário e ao diretor da escola.

Resumidamente, trata-se de funções que evidenciam a dinâmica de funcionamento de qualquer modalidade e estabelecimento de ensino formal, ou seja, não são especificidades da escola dos AIEF. O papel da escola no que concerne ao sujeito que se almeja formar consta na categoria funções do professor.

Na LDB/96 está determinado que à escola compete a formação para o trabalho, o que também encontramos no PME, porém, em ambos documentos isto é dito como tarefa da educação básica, e não como uma especificidade dos AIEF. Não há uma definição do papel da escola dos AIEF. Acréscimo considerável há no PME com relação à LDB/96: formar leitores.

O PNE e o TODOS trazem que o papel da escola é alfabetizar todos os alunos, o mesmo que consta no PNAIC e no PMALFA. Uma função destinada aos dois primeiros anos do EF.

Na Resolução 7/2010, fica estabelecido que à escola dos AIEF deve cuidar e educar seus alunos de maneira indissociáveis. Já a BNCC deixa evidente que esta escola deve letrar seus alunos em todas as áreas do conhecimento.

No Regimento Comum e na Proposta Pedagógica não estão definidos qual é o papel escola pública dos AIEF. No primeiro documento constam determinações *do que* o professor e demais sujeitos da escola devem fazer, no segundo está explicado *o como* fazer

Em síntese, o papel da escola pública dos AIEF nos documentos oficiais é: alfabetizar os alunos (PNE, TODOS, PNAIC, PMALFA); formar leitores (PME, PNAIC, PMALFA, Proposta Pedagógica); cuidar e educar (Resolução 7/2010); e letrar em todas as áreas do conhecimento (BNCC).

5 AFINAL, QUAL É O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DOS AIEF NAS VOZES DAS PROFESSORAS?

Este trabalho busca dar voz àqueles que são injustamente responsabilizados pelos fracassos das escolas públicas dos AIEF, para quem muito se determina e pouco se escuta: os professores.

Profissionais que lidam diariamente com os encontros e desencontros do papel da escola. Seres sociais, inseridos em relações sociais, que não veem a escola somente como local de ensinar a ler, escrever e calcular (CRUZ, 2017). Aqui, percebem-se as vozes, os sentidos atribuídos, os olhares das professoras que contribuíram com esta investigação.

A partir dessas vozes, identificamos que o silenciamento da especificidade do papel da escola pública dos AIEF nos documentos oficiais ocasiona uma complexidade à atuação docente, o que é esperado, já que “[...] uma profissão não está relacionada apenas ao que acontece nos limites internos de sua atividade, mas está ligada ao contexto mais geral da vida em sociedade” (CRUZ, 2017, p. 33).

Nesta seção, discutiremos qual é o papel da escola pública dos AIEF nas vozes das professoras; as subjetividades dos alunos desta etapa do ensino; o contexto da atuação docente; a metodologia nos AIEF; e a importância da participação da família na vida escolar dos alunos a partir das vozes das professoras.

5.1 A ESPECIFICIDADE DO PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DOS AIEF

Iniciamos esta pesquisa questionando as professoras sobre qual é o papel mais importante da escola pública dos AIEF. Identificamos, nas vozes docentes, funções da escola que constam nos documentos oficiais: formar o ser humano completo, crítico, ético, reflexivo, conforme podemos constatar na fala abaixo:

A escola deve formar indivíduos com conhecimentos teóricos e práticos, a fim de incluí-los em uma sociedade global, tecnológica que sofre transformações diárias e drásticas (ARIEL, SESSÃO 1).

Essa formação crítica é apontada como papel da escola também pelas professoras Cachinhos Dourados, Sininho e DSIMM, as quais enfatizam a importância da capacidade dos alunos se posicionarem diante da sociedade.

É fundamental/essencial que a escola contribua e favoreça efetivamente na formação de alunos autônomos, críticos, éticos, participativos. Não se esquecendo da função pedagógica (conteúdos). Formar cidadãos capazes de se posicionarem de maneira positiva e construtiva na sociedade (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 1).
Formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes, tendo voz e vez de se posicionarem frente aos problemas e situações, buscando solucioná-los de maneira equilibrada e eficaz. (SININHO, SESSÃO 1)

Esse papel se assemelha ao que Silveira (1995, p. 25) nos traz sobre a função transformadora da escola, na qual:

[...] consiste na sua possibilidade de proporcionar às massas populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim, melhor instrumentalizadas para a luta pela sua libertação.

A escola enquanto meio de transformação também é mencionada pela Sininho. Ao expor a imagem que para ela demonstrava o papel mais importante da escola pública dos AIEF, “O nascimento de Vênus”, de Sandro Botticelli”, a professora nos explica:

Então, eu acredito que na escola a gente tem o poder da transformação, e a transformação é o nascimento e o renascimento. É um nascimento na verdade, todos os dias, crescimento pessoal, educacional, tanto do aluno quanto do professor (SININHO, SESSÃO 2B).

No entanto, questionamos como proporcionar esta formação a alunos com idade entre seis e onze anos? Conforme vimos na seção 3, os papéis atribuídos à educação nos documentos são referentes a toda a etapa da educação básica.

Entendemos que seria mais adequado definir como função da escola *contribuir* com a formação crítica, ética, reflexiva do aluno ao invés de formar o aluno completo, crítico, ético, reflexivo, ensinando os alunos a argumentar sobre os fatos, questionar e explanar sobre os conteúdos, dar opinião e pensar sobre a opinião dos colegas nos assuntos colocados em discussão na sala de aula.

Para DSIMM, o papel essencial da escola é de ser ponte entre o mundo e o aluno.

[...] tem um papel essencial de ser uma ponte entre o aluno e o mundo. Pois, é justamente no âmbito escolar que a criança terá um **direcionamento** para o turbilhão de informações recebidas (DSIMM, SESSÃO 1, grifo nosso).

Depreendemos da fala acima o quanto a escola pode ser instrumento de transformação da sociedade, sendo o professor este agente transformador.

Como já tratamos nas seções anteriores, a escola faz parte de um contexto em que uma classe se sobressai sobre outra e tenta a todo custo manter esta dominação, fazendo muitas vezes a escola de instrumento para esta manutenção. Porém, essa mesma escola pode mudar esse cenário. Segundo Silveira (1995, p. 25):

Não há como evitar que os mesmos conhecimentos necessários ao bom funcionamento do processo capitalista de produção, sirvam também aos trabalhadores como instrumentos para a transformação da sociedade capitalista. [...] a escola é, a um só tempo, instrumento de reprodução e de transformação da realidade.

Em Silveira (1995), na escola para a transformação, em que o professor atua como um agente transformador, temos quatro aspectos que caracterizam uma atuação docente que assume o compromisso político de transformar a realidade: conhecer qual a sociedade que a escola que está inserida e pretende transformar; estar comprometido com o ensino dos saberes historicamente construídos e sistematizados; buscar métodos de desencadear uma formação crítica dos alunos, desenvolvendo também sua capacidade criativa; buscar melhoria para suas condições de trabalho.

Este papel atribuído pela professora DSIMM, se assemelha a ideia de Petry (2012). Ao pesquisar sobre o papel da escola no contexto da esfera social a partir da concepção de Arendt, o autor vê na escola uma instituição que tem a função de fazer a transição entre o privado e o mundo, em que o privado é a família.

Nesse sentido, é atribuída aos adultos da escola à função de representantes do mundo com a tarefa de educar as crianças e jovens a se adaptarem, saberem se sobressair no mundo.

Segundo Petry (2012), cabe à escola preparar as crianças e adolescentes para o mundo público, para a cidadania, com a possibilidade de renová-lo, a partir da formação de sujeitos com capacidade de agir, iniciar, preservar, valorizar a vida pública.

A função de formar para a vida também foi dita pelas professoras participantes desta pesquisa:

A escola não só tem a função de selecionar os conteúdos, de acordo com as habilidades e competências, como também atua como construtora da autonomia, para que o aluno a partir dos conhecimentos trocados entre o professor e aluno possa atuar como parte da sociedade. (DSIMM, SESSÃO 1).

O que se assemelha as várias menções feitas pelas professoras de que a escola não deve apenas ensinar conteúdos.

Tais afirmações dissociam o ensino de conteúdos para a aquisição de habilidades e competências da formação para a vida em sociedade, marcando uma dualidade na sua compreensão da atuação da escola: um ensino para adquirir competências e habilidades e outro para a vida.

Isto nos indica que os conteúdos não estão sendo vistos pelas professoras como meio de se formar para a vida em sociedade, de se contribuir para a construção da autonomia. De acordo com Silveira (1995, p. 28):

[...] o domínio do saber sistemático é fundamental para uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade e, conseqüentemente, para tornar mais consciente e eficaz a ação transformadora dessa realidade.

Ou seja, para essa formação autônoma, para a vida em sociedade mencionada pelas professoras, é essencial que as crianças tenham domínio do saber sistemático, os conteúdos.

Jasmine, nos traz que o papel mais importante é ensinar os valores aos alunos. Consideramos ser este ensino uma das funções específicas da escola dos AIEF, visto que é nessa etapa que a criança começa a formar sua opinião sobre os fatos, construir seus conceitos, resolver problemas, ponderar o ponto de vista dos outros, repensar suas atitudes, ou seja, inicia-se o processo de formação dos valores devido a sua inserção consciente em grupo social.

De acordo com a Resolução 7/2010, esta formação de valores é um dos instrumentos a visão crítica do mundo.

Para Branca de Neve, a escola precisa garantir aos alunos os conhecimentos básicos para que eles adentrem o mercado de trabalho.

Inferimos que nesta definição do papel da escola pela professora Branca de Neve há forte influência do que está determinado na LDB/96. Conforme vimos na seção 3, a formação para o trabalho é mencionada em vários artigos. Sininho também afirma:

Acredito que o papel mais importante da escola é garantir aos educandos ensino de qualidade e equidade, despertando o gosto pela leitura e pelos estudos de modo lúdico e o mais próximo da realidade de cada um, respeitando a individualidade [...] (SININHO, SESSÃO 1).

A professora nos traz duas especificidades dos AIEF: despertar o gosto pela leitura e o ensino lúdico. O gosto pela leitura é uma das funções que constam na Proposta Pedagógica da escola; o ensino lúdico consta na Resolução 7/2010, no PNAIC e na BNCC. Isto revela que a professora tem em seu discurso as recomendações desses documentos oficiais.

Para as professoras, a escola também pode ser entendida como um local de socialização. Conforme podemos ver na fala de Moana:

Apontando para a imagem “Ronda infantil” Moana fala à Branca de Neve qual a relação que faz entre a imagem e o papel da escola] Eu vejo a socialização, a comunhão entre eles sabe?... Cada um, um ser diferente, e aí tem que se adaptar, e automaticamente está brincando (MOANA, SESSÃO 2).

Entendemos que a escola é um ambiente de socialização, como a professora Moana nos traz, porém, a socialização pode ocorrer em outros espaços, instituições, associações, ou seja, não se trata de um papel específico das escolas dos AIEF.

É necessário nos atentarmos para que a escola não perca a sua especificidade e contribua com a reprodução da desigualdade social:

[...] a principal forma pela qual a escola reproduz a desigualdade social, é pela [...] exclusão de grande parte da classe trabalhadora do acesso ao saber sistemático. [...] a escolaridade, de alguma forma, instrumentaliza criticamente os trabalhadores dificultando a sua manipulação pela classe dominante. (SILVEIRA, 1995, p. 28)

A escola também é tida como um caminho para se obter melhores condições de vida. Para Moana, as crianças vêm para a escola mais pela necessidade, como um caminho para obter melhores condições financeiras.

Quando a carência é tanta você busca muito financeiro, e ao mesmo tempo nesse buscar o financeiro, você tem esse caminho de conhecimento e o conhecimento te leva a isso... e você acaba ganhando dos dois lados (MOANA, SESSÃO 2).

É válido retomar a concepção dos pais das professoras participantes desta pesquisa sobre o papel da escola. Conforme já mencionado na sessão 2, seus pais também viam na escola a possibilidade de se obter melhores condições de vida, um futuro melhor, o que corrobora com a afirmação de Pinto (2013, p.18):

Aos trabalhadores, a escola é necessária como possibilidade de acesso aos saberes científicos sistematizados, valorizados socialmente e utilizados como mecanismos de poder pelos grupos dominantes.

Quanto à escola ser um meio de se melhorar as condições financeiras, acreditamos que o conhecimento pode modificar as condições econômicas de um sujeito, que capacitado, adquire recursos ao desempenhar seus serviços.

Na última sessão do grupo dialogal, retomamos a pergunta inicial a fim de verificarmos se houve alguma alteração no que as professoras compreendem como papel da escola.

DSIMM acrescentou que a escola tem a importante função social de tornar seus sujeitos críticos, cientes dos seus direitos e deveres, e atuantes na sociedade, já para Jasmine, também cabe à escola preparar os alunos para a realização dos seus projetos de vida. Branca de Neve complementa sua resposta inicial com a função de desenvolver as capacidades superiores do cérebro, partindo do que o aluno traz consigo, e Ariel ratifica sua resposta incluindo “o desenvolvimento pleno e contínuo, através da socialização e a ampliação de seus conhecimentos”.

Vemos que o papel que as professoras atribuem à escola faz com que elas se sintam responsáveis pela sociedade que temos e que queremos.

[...] nós formamos o aluno para a sociedade. Nós somos responsáveis por uma sociedade. Então, essa sociedade que está sendo formada aí fora é nossa, nós que estamos formando eles. Então, se eles fizerem coisas erradas lá no futuro, a culpa é nossa. Porque é nossa responsabilidade, porque a gente não ensina só os conhecimentos da escola, e os valores? E a questão política? E a questão social? A gente não está ensinando dentro da escola? (DSIMM, SESSÃO 6).

Compreendemos, assim como DSIMM, que a escola forma o aluno para a sociedade, porém, numa perspectiva de contribuição, uma vez que, esta instituição não pode se responsabilizar por toda esta formação. Não acreditamos que a escola seja a única responsável pelos sucessos e fracassos dos alunos conforme a professora menciona. Segundo Young (2007, p. 1297):

Para as crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.

Este conhecimento poderoso, segundo o autor, se refere ao conhecimento que o aluno não pode adquirir em qualquer espaço. É o conhecimento científico, construído social e historicamente.

Concordamos com o autor que a escola pode ser, na vida de muitos alunos, o único meio de aquisição deste conhecimento, porém, ser detentor deste conhecimento não é garantia de sucesso na vida, o que ratifica nossa afirmação sobre a escola não ser a única responsável pela formação da sociedade.

Enfim, identificamos que as vozes anunciadas refletem o que os documentos oficiais trazem por escrito, ou seja, um silenciamento no que se refere a especificidade do papel da escola dos AIEF.

Isto é revelado pelas constantes falas “além do conteúdo”, o que nos faz entender que para as professoras, à escola dos AIEF compete ensinar somente os conteúdos, mas as necessidades fazem com que elas desempenhem outras funções.

Fato que se subentende existir para as docentes uma dualidade na função da escola: a primeira, caberia o papel de ensinar a ler, escrever e calcular, e a contemplaria em seu ensino os demais conteúdos necessários para a vida em sociedade, como valores, cuidados, respeito. Acreditamos que na junção dessa dualidade encontramos o complexo papel da escola pública dos AIEF.

5.2 AS ADVERSIDADES DA DOCÊNCIA NOS AIEF

Conforme vimos na subseção 1, o professor pode ser um agente transformador na escola. Dentre os aspectos que elencamos, compete a eles conhecer e reconhecer a sociedade que a escola está inserida. (SILVEIRA, 1995).

Ao dialogarmos sobre o papel da escola pública dos AIEF, as professoras revelaram que para o desempenho de suas funções é importante ter algumas informações sobre os alunos antes de iniciar o trabalho com eles. Para elas, a realidade das crianças deve ser contemplada no processo de ensino e aprendizagem, o que indica uma perspectiva de professor enquanto agente transformador.

Ao falarmos sobre a prática pedagógica, a partir da retomada de cenas do filme “Escritores da liberdade”, Cachinhos Dourados e Moana relataram as atividades que a professora Gruwell realizou com os alunos para conhecê-los melhor, assim como para ampliar os conhecimentos desses sujeitos.

[...] teve primeiro no diário, que seria um meio deles escreverem, também um meio dela se aproximar mais deles, depois esse brinde que foi pra eles um momento de acolhimento[...] a visita ao museu. O que ela pegou? Eles nunca saíram do bairro deles, então seria um meio de valorizá-los, conhecer outras coisas que fugia da realidade deles. Então foi o momento, [...] conhecer quem são seus alunos e a partir daí você buscar aquilo que você consegue [...] (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 4).

Eu achei legal também [...] a parte do museu que é um dos pontos que ela achou pra sensibilizá-los, porque eles viviam na realidade deles que é nua e crua, mas eles perceberam que existiam outras realidades bem piores. [...] a parte do jogo [...] foi uma forma dela aproximar as gangues. Eles nunca chegavam perto. Então, ela

perguntava, eles tinham que responder, e se aproximavam [...] (MOANA, SESSÃO 4).

A partir dos relatos acima, vemos que a professora Gruwell buscou meios de considerar a realidade dos alunos em suas aulas, o que vai ao encontro do que Paro (2007, p. 252) define como um dos caminhos para a apropriação dos conhecimentos:

Se a escola tem por finalidade a apropriação dos saberes sistematizados e o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sua atenção deve voltar-se para a aprendizagem dos alunos, a qual depende não apenas da mediação do ensino, mas também da consideração do contexto socioeconômico-cultural dos estudantes, das expectativas sociais da família, dos processos de organização e gestão da escola, da participação efetiva da comunidade, das práticas curriculares e processos pedagógicos-didáticos, das formas de avaliação tanto do funcionamento da escola como das aprendizagens dos alunos.

Não discordamos da importância de se conhecer os alunos e suas realidades, e considerar tais fatores na docência, porém, para a professora Ariel é um erro o professor do ano anterior passar informações sobre seus alunos ao professor do ano seguinte, pois, há a grande possibilidade deste aluno ser rotulado, ou seja, receber adjetivos ruins, olhares preconceituosos, que podem prejudicar o relacionamento entre aluno e professor e até mesmo o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre esse fato, as demais professoras discordam. Para elas, é de suma importância ter informações prévias dos alunos, o que contribui a otimização do tempo e evitará os maus entendidos como aconteceu com o caso relatado pela professora Branca de Neve:

Vou te dar um exemplo do que aconteceu o ano passado. Eu tinha uma aluna que tinha o costume de ficar me segurando o tempo inteiro. Tudo que ela ia falar ela me segurava e isso me irritava um pouco. E eu falava: - G, não precisa ficar o tempo inteiro segurando a professora. – depois, de quase dois meses eu descobri que a mãe dela é surda, muda e cega, e ela tem o hábito familiar de ficar... [gesto de segurando no braço] Então meu olhar com ela mudou cem por cento. Então, aquilo que às vezes ficava me irritando, dela ficar me puxando, eu percebi que faz parte da vida dela, do contexto dela. Então, eu fiquei muito chateada porque eu fiquei dois meses achando ruim aquilo que faz parte da vida dela (BRANCA DE NEVE, SESSÃO 4).

Para a professora Ariel, esse tipo de informação pode ser adquirida em conversa com os familiares na reunião de pais, e cada professor deve descobrir quem é o seu aluno e construir a sua visão sobre ele, tendo um ano inteiro disponível para isso. Segundo Branca de Neve, na reunião de pais não é possível se obter todas as informações necessárias sobre os alunos.

As professoras concordam com Ariel, que muitas vezes os alunos são rotulados pelas informações passadas da professora de um ano para o outro, porém, para elas receber estas informações antecipadas contribui com a relação professor-aluno-aprendizagem. Todavia, acreditam que cabe a cada professor ter seus próprios conceitos, suas impressões sobre a criança, como afirma DSIMM:

[...] a gente tem que ter um olhar pra todas as crianças. E às vezes a gente acaba rotulando? Acaba rotulando, porque a gente recebe muitas informações. Mas, o nosso olhar a partir daquele ano que a gente está com a criança é que tem que ser diferente, mesmo que a criança venha com rótulo [...] (DSIMM, SESSÃO 4).

Ainda de acordo com os dados empíricos, a documentação pedagógica, a recuperação escolar, o desconhecimento sobre o aluno e os preconceitos contribuem ao rótulo, ou seja, na maioria das vezes são sempre os mesmos alunos com conceitos baixos e encaminhados para o reforço escolar.

A documentação pedagógica a qual as professoras se referem, são fichas de acompanhamento e encaminhamento ao reforço dos alunos, nas quais, bimestralmente, atribuem os conceitos “Necessita de Reforço” (NR) ou “Plenamente Satisfatório” (PS). Quanto ao reforço, para elas, o rótulo é devido ao fato de, geralmente, serem sempre os mesmos alunos a frequentar o reforço. Ou seja, a criança que estava no reforço no primeiro ano, frequentou no segundo ano, e, provavelmente participará desse projeto no terceiro; e também pelo modo preconceituoso com que é recebido pelas crianças o encaminhamento ao reforço, tanto que quando um aluno é retirado desse projeto as crianças vibram.

A partir da análise dos diálogos, essa permanência no reforço escolar ano a ano se deve ao fato dos alunos carregarem dificuldades de aprendizagens, não acompanharem os demais alunos da sua faixa etária.

Sobre essa ficha de acompanhamento dos alunos acreditamos ser necessário revê-la devido aos extremos de um conceito e outro, ou seja, ou o aluno é muito bom ou precisa de reforço. Isto não possibilita ver o avanço do aluno no decorrer do ano letivo. Sugerimos que para melhor aproveitamento dessa ficha se faz necessário que sejam reformuladas, como por exemplo, ser atribuídas menções de A à E, ou conceito de 1 à 5, em que seria possível visualizar os graus em que o aluno foi avançando.

No que se refere ao reforço escolar, é importante que as aulas sejam prazerosas, envolventes e diferentes das aulas do que acontece na sala de aula para que os alunos tenham prazer em frequentar o projeto e assim, autoestima o suficiente para desconsiderar os

preconceitos. Também é necessário que a escola faça um trabalho de conscientização sobre a relevância do projeto e o respeito ao tempo de aprendizagem de cada um.

Segundo Ariel, é importante acolher e respeitar todos os alunos. Sininho afirma que todos eles têm o direito de aprender, e no caso das crianças com dificuldades de aprendizagem, que geralmente são as rotuladas, cabe ao professor ensiná-los, e quando preciso dar atividades diferenciadas. DSIMM e Moana enfatizam que é preciso vê-los como seres humanos.

É importante que o professor de posse das informações prévias de seu aluno tenha consciência que a criança pode mudar o seu comportamento de um professor para o outro, assim como modificar o nível e ritmo de aprendizagem, isso contribui para que os rótulos sejam retirados.

Esse envolvimento com a formação humana dos alunos é tido por Cruz (2012), como um dos fatores do exercício da polivalência que está além do ensino dos diversos componentes curriculares.

No que concerne a considerar o contexto dos alunos no processo de ensino, para Branca de Neve, ao buscar formá-los integralmente os membros da escola devem considerar suas necessidades:

Analizando o momento atual penso que o papel da escola é desenvolver o aluno de forma integral. O que seria isso? Pensar que cada ser traz consigo suas vivências, dificuldades e particularidades, e a escola representada por toda a sua equipe e em especial os docentes, precisam estar com o olhar sensível as principais necessidades (físicas, emocionais, etc) (BRANCA DE NEVE, SESSÃO 1).

A partir das palavras de Paro (2013), podemos compreender que o olhar sensível mencionado por Branca de Neve é uma tentativa de se considerar o aluno como um todo, visto que contemplar as múltiplas dimensões desse sujeito em sua formação demanda outras condições da escola:

[...] considerar o aluno como um todo, em suas múltiplas dimensões – biológica, psicológica, afetiva e intelectual -, a ser desenvolvidas em sala de aula, exige da organização escolar outras condições materiais: número reduzido de alunos por classe, uma carga horária menor para o professor em sala de aula, recursos didáticos diferenciados. (PARO, 2013, p. 19).

Vale retomar a fala da professora Branca de Neve, na qual deixa claro que o papel da escola não se resume na atuação docente ao usar a expressão “a escola representada por toda

sua equipe”, o que é reafirmado na sessão 3 ao tentar registrar por escrito uma ou duas cenas do filme que represente para ela o papel da escola pública dos AIEF.

[...] não consegui perceber nenhuma cena que represente o papel da escola pública dos anos iniciais no sentido de que todas as ações foram realizadas pela docente de forma isolada, não havendo visão de equipe/grupo escolar [...] (BRANCA DE NEVE, SESSÃO 3).

Além do papel da escola não ser somente de responsabilidade do professor conforme vimos, outro ponto relacionado ao olhar que se tem para a criança refere-se aos limites impostos pelas condições em que estas crianças vivem.

Para Arroyo (2014), esses limites não nos eximem das nossas responsabilidades, porém, nos faz mais realistas e cientes de que não somos responsáveis pelas mazelas vividas pelos nossos alunos.

As imagens reais da infância, adolescência e juventude revelam nossos limites. Reconhecendo os limites não abdicamos de nossas responsabilidades profissionais. Mas nos tornaremos mais realistas e não aceitaremos ser responsabilizados por todos os problemas vividos pelos alunos (as). As condições a que são condenados milhões de crianças, adolescentes e jovens exigem responsabilidades das políticas públicas e de todas as instituições da sociedade e dos profissionais de múltiplas áreas. Às escolas e aos professores cabe a parte dessas responsabilidades na especificidade de seu papel docente e educativo, mas não cabe a única responsabilidade (ARROYO, 2014, p. 22).

Para a professora DSIMM, é necessário considerar que as crianças têm problemas fora da escola, entendê-las e respeitá-las:

Nós temos que demonstrar amor por aquela criança. A gente não sabe a situação que aquela criança vem de casa, os problemas que ela tem. Porque no primeiro momento aqui, nós colocamos as nossas situações enquanto criança, e eu me lembro hoje que enquanto criança tive muitas dificuldades, assim como algumas falaram aqui em aprender (DSIMM, SESSÃO 2).

Para essa demonstração de amor, encontramos em Arroyo (2014, p. 14) o que ele denomina como ter um olhar mais profundo:

Ir além de diagnósticos, ou seja, grupos de crianças em risco. Ter um olhar mais profundo, perceber que mudaram as formas de viver esses tempos da vida, logo, mudaram as formas de ser e de se comportar. Mudaram as autoimagens e as imagens sociais da infância, da adolescência e da juventude. O que se espera das escolas, da docência e da pedagogia é muito mais do que ações preventivas pontuais. Nos cabe conhecer, assumir e acompanhar toda a infância, adolescência e juventude nos seus percursos reais.

Consideramos importante ao processo de ensino e aprendizagem um olhar cuidadoso com a criança, uma vez que contribui para que os desafios propostos para a aquisição de conhecimentos sejam possíveis de serem realizados, não sendo além e nem aquém do que a criança é capaz.

Outro ponto de destaque desse olhar se refere ao estado emocional da criança. Ao conhecer o seu aluno, o professor consegue saber se ele está com algum problema fora da escola, quais as suas reais necessidades naquele dia, se está compreendendo ou não determinado conteúdo.

No entanto, é importante estar atento a este olhar, nesse amor dito por DSIMM, para que as condições externas não interfiram no aprendizado do aluno, o colocando numa posição de “coitado” e a partir de então negligenciar o seu direito de aprender, ou seja, o professor deve conhecer a realidade para nela intervir e assim exercer a docência.

Acreditamos que o tempo que as professoras passam com os alunos diariamente, sendo na maioria das vezes de 20 a 25 horas semanais, contribuem para esta visão cuidadosa, esse conhecimento profundo da realidade das crianças, devido a proximidade, o envolvimento que os professores têm com as crianças.

No que se referem às condições do aluno no processo de ensino e aprendizagem, as professoras trouxeram para esta pesquisa reflexões sobre a maturidade das crianças, principalmente no tocante à alfabetização.

Conforme vimos na seção 3, a idade limite para alfabetização sofreu alterações no decorrer da implantação das políticas públicas, o que antes era até o final do terceiro ano dos AIEF, passou a ser até o final do segundo ano. Legalmente, diminuiu um ano do prazo máximo para se alfabetizar os alunos, o que causa estranhamento por parte das docentes.

Você sabe o que me preocupa muito? É a questão da imaturidade, porque com o ensino de nove anos, cai pra seis anos a alfabetização e não são todos os alunos que tem maturidade (SININHO, SESSÃO 5).

Para as professoras, muitos alunos não aprendem por questão de imaturidade porque, para elas, o cérebro leva tempo para amadurecer. Elas complementam que é dito nos documentos oficiais que os alunos devem ser estimulados desde pequeno, porém, na prática eles estão que o nível de maturidade de uma criança para outra é sendo pressionados, desconsiderando diferente e a cobrança pode causar bloqueios.

É importante retomar que com a organização do EF em nove anos, tornou-se obrigatório o início nessa etapa aos seis anos de idade, na prática, as crianças que antes eram

matriculadas com sete anos na primeira série do EF, passaram a ser matriculadas com seis anos no primeiro ano do EF (BRASIL, 2010b).

Para organizar as matrículas, a Câmara de Educação Básica determinou por meio de termos legais “a data corte do dia 31 de março do ano em que o educando realiza sua matrícula inicial com 4 anos na pré-escola ou com 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos” (BRASIL, 2012).

Isso reflete na sala de aula em disparidade de quase um ano de idade de um aluno para o outro, o que interfere consideravelmente no aprendizado, visto que, numa mesma turma de primeiro ano o professor pode ter crianças com seis e sete anos de idade.

Segundo as professoras desta pesquisa, não houve alteração somente no prazo para se alfabetizar, mas também no que os formuladores de documentos consideram ser alfabetização.

Porque antigamente falava-se ler e escrever, leu e escreveu, pá, leu alguma coisa já era alfabetizado. Hoje já está sendo mudado isso. Ele tem que ter uma interpretação, não só simplesmente decodificar, então cada vez mais vai se aumentando essa lista de alfabetizar. Então pra cada um tem uma sensação de alfabetizar. Eu particularmente, meus alunos, se a S. lesse uma palavra por mim já estava ótimo dá situação que ela está. Mas e aí o que eles querem dizer com esse alfabetizar? (MOANA, SESSÃO 5).

Moana, questiona o que os sujeitos que formulam as políticas públicas entendem como alfabetização. A professora Ariel, considera que para os documentos oficiais alfabetizar é decodificar.

Eu vejo que para eles aqui, alfabetizar é decodificar, agora letrar você letra a vida inteira. Então a vida inteira você é letrada, você pega um livro você está fazendo um letramento, e eles vão sendo letrados a vida inteira (ARIEL, SESSÃO 5).

No entanto, Branca de Neve, questiona ser somente decodificar considerando o que está sendo cobrado nas avaliações do PMALFA.

É, porque entra assim, alfabetizar a criança, às vezes ela está alfabetizada, lendo e entendendo numa letra bastão que ela acabou de aprender, mas eles estão cobrando já uma letra diferenciada, isso cabe na alfabetização (BRANCA DE NEVE, SESSÃO 5).

Podemos ver o quanto à ausência de esclarecimento das concepções que embasam os documentos oficiais geram angústias nas professoras. No documento há uma explicação do que vem a ser alfabetização para o PMALFA como mencionamos na seção 3.

Nessa mesma discussão sobre alfabetizar, as professoras dialogaram sobre os tipos de letras que são ensinados nos AIEF. Na Educação Infantil ensina-se os alunos a reconhecerem a letra de imprensa e usarem a letra caixa-alta. No primeiro ano eles começam a aprender a usar a letra cursiva, porém, nas últimas avaliações as crianças tinham que dominar este tipo de letra para conseguir responder a algumas atividades.

Para Sininho o processo de troca de letras confunde a cabeça das crianças. Ela acredita que deve ser ensinado como ocorria no uso das cartilhas, em que todos os tipos de letras eram apresentados concomitantemente.

DSIMM, reflete: “se a gente for pensar eles veem a família escrevendo com letra cursiva não é?” (SESSÃO 5). Para Sininho, este trabalho com a letra cursiva deve ocorrer desde a Educação infantil:

Mas eu acho que isso aí vem lá da Educação Infantil gente, porque é o trabalho de coordenação, porque chega ao terceiro ano o aluno com uma letra horrorosa que você não consegue entender (SININHO, SESSÃO 5).

Moana e Sininho, associam o trabalho com a letra cursiva com o desenvolvimento da coordenação motora, e atribuem à Educação Infantil. No entanto, DSIMM adverte:

Mas a gente vê assim, a dificuldade que a Educação Infantil sente hoje, porque existe uma cobrança tão grande já lá na Educação Infantil que elas não conseguem fazer esse trabalho, impossível, não dá (DSIMM, SESSÃO 5).

O trabalho realizado por Silva, V (2014)¹⁸, o qual faz parte das leituras e análises desta pesquisa, evidencia a desconsideração da expressão infantil. Ao observar uma sala de aula do primeiro ano do EF a pesquisadora constatou a existência de controle corporal, fragmentação das disciplinas, de tempos e espaços, várias tarefas de repetição, o que vai ao encontro da fala de DSIMM.

Segundo a Resolução 7/2010, as características de desenvolvimento dos alunos devem ser consideradas na atuação docente:

§ 2º. Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam

¹⁸ De acordo com as normas da ABNT na ocorrência de coincidência de sobrenomes de autores devem-se acrescentar as iniciais de seus prenomes. Sendo assim, devido à ocorrência de coincidência dos sobrenomes usaremos para Janaína Pereira Silva - Silva, J. (2014) e para Viviane Aparecida Silva - Silva, V. (2014).

oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2010b, Art. 30).

O aumento das exigências, no que se refere à alfabetização, ocasiona um direcionamento do trabalho a ser desenvolvido nas salas de aula do primeiro ao terceiro ano dos AIEF, ponto favorável no sentido de se ter um norte para a docência, porém, como vimos, atenção merece ser dada ao modo como as crianças estão sendo alfabetizadas.

Identificamos também nas vozes das participantes, que os alunos sentem a necessidade de falar sobre situações que acontecem nos bairros, das dificuldades que passam. Para elas, não tem como ignorar tais informações por ser a escola o local em que a maioria dessas crianças recebe orientações para a vida.

Eles trazem todos os assuntos que acontecem no bairro, dentro de casa. Claro, você não pode expor isso pra sala toda, tem coisas que são bem pessoais, mas não dá pra fazer essa separação (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 4).

O papel da escola pública nos anos iniciais está muito presente no instante em que alguns alunos passam a sofrer *bullying* e outros a cometê-lo. Isso é um problema social a ser tratado na escola. Porque é no âmbito escolar que estas situações são vivenciadas. Não basta olharmos para esses conflitos e acharmos que é normal, ou tratarmos como mera indisciplina. É uma questão de valores sociais, portanto precisa ser refletido e todos devem buscar soluções (DSIMM, SESSÃO 4).

Observamos que nesse momento a professora DSIMM, a partir da reflexão da cena do filme “Escritores da Liberdade” em que ocorre uma atitude de preconceito na sala de aula, nos traz uma função da escola, não somente dos AIEF: Ensinar valores e o respeito ao próximo.

Cachinhos Dourados, considera que a responsabilidade dos professores tem aumentado:

[...] cada vez mais está aumentando a nossa responsabilidade, a pressão em cima do professor, porque antigamente o professor trabalhava os conteúdos e a família trabalhava os valores, essa questão de educação, hoje não. Nós estamos com uma clientela, digo assim até pela sala, que muitos pais nem olham o caderno, nem sabe o que o filho faz na escola, o que ele aprendeu, não se interessam, eles são órfãos de pais presentes, eles estão órfãos nessa questão de presença, de saber, de carinho, eles estão cada vez mais carentes, cada vez mais indisciplinados, porque eles não estão aprendendo isso em casa, essa questão de respeito. Então, olhar para a nossa profissão hoje, é muita responsabilidade que nós carregamos, e nós carregamos. Essa questão que nós estamos falando de sentir, de ver aquele aluno que não aprende, é uma aflição nossa, porque muitas vezes quando você chama o pai e a mãe, eles ignoram totalmente a nossa fala, eles não querem mais essa responsabilidade (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 6).

Como sabemos, a escola está inserida em um contexto que sofre constantes alterações, logo é de se esperar que as funções das escolas se modifiquem, uma vez que o papel da escola está diretamente relacionado às necessidades de seus sujeitos.

A professora Cachinhos Dourados, ressalta em sua fala a ausência da participação dos pais na vida escolar dos filhos. De acordo com ela, isso ocorre por descuido, falta de responsabilidade, descaso dos pais.

Concordamos com a professora, que há casos de negligência dos pais, porém específicos, não podemos generalizar. A ausência dos pais na vida escolar das crianças pode ocorrer também por falta de conhecimento, de orientação, ou até mesmo de incapacidade em auxiliar os filhos. Sabemos que há casos em que os pais não são alfabetizados, outros não entendem que devem ajudar seus filhos na tarefa, ou até mesmo desconhecem da importância de comparecer as reuniões, auxiliar os professores com a tarefa de ensinar e educar seus filhos.

Há situações em que os alunos faltam excessivamente à escola, ocasionando a necessidade de repor as aulas, e nem sempre é por falta de responsabilidade dos pais.

Na sessão 5, do grupo dialogal, conversamos com as professoras sobre o direito dos alunos de compensarem as ausências das aulas.

Conforme vimos na seção 3, na Resolução 7/2010, fica estabelecido o direito do aluno a repor as aulas e conteúdos no caso de excesso de faltas. No Regimento Comum é assegurado à criança participar do projeto de compensação de ausências nos casos de excedido 50% do limite de faltas.

A escola participante da pesquisa desenvolve nesses casos um projeto em que o aluno frequenta aulas em outra turma do mesmo ano em que está matriculado, no período inverso, para a reposição dos dias letivos perdidos, sendo que a cada hora de reposição de aula equivale a um dia de ausência compensada, o que não é bem visto pelas professoras.

Cachinhos Dourados: E aí se eles faltam tem a compensação de ausência que favorece. Eu acho que não é surreal isso aí.

Sininho: Quatro horas equivalem quatro dias.

Pesquisadora: Isso mesmo.

Sininho: Horrroso isso daí (SESSÃO 5).

Cabe ressaltar que, além de proporcionar a compensação de ausência por meio do projeto desenvolvido, a escola participante da pesquisa busca meios legais para exigir que os pais/responsáveis pelos alunos cumpram com suas obrigações, o que é amparado pelo Art. 5 da Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, Art. 5º.).

Nesses casos de negligência, a escola dá ciência da infração aos órgãos competentes pelo zelo aos direitos das crianças e acompanha os casos até que as medidas cabíveis sejam tomadas e a escola obtenha um bom resultado com esses pais.

Atrelando problemas sociais e frequência escolar, o governo disponibiliza a algumas famílias que estão dentro dos requisitos estabelecidos, um benefício por meio do Programa Bolsa Família.

A pesquisa de Silva, J. (2014), trouxe à discussão acadêmica a possibilidade de se ter alterado a mudança na função social da escola de oferecer o conhecimento formal e científico à assistência social após esse programa que determina uma porcentagem mínima de frequência às aulas para o recebimento do benefício.

Tendo como campo a escola com maior número de beneficiários do programa, da Diretoria de Ensino do Butantã, a pesquisadora constatou que 9,09% dos participantes veem que a assistência social se sobressai no que se refere à função social da escola, fato este apontado devido à preocupação dos pais em zelar pela frequência dos filhos com foco no recebimento do benefício e não com a aprendizagem destes.

Justificando que devido às várias tarefas delegadas é de se esperar que se atribua um caráter assistencial à escola (SILVA, J., 2014).

Em nossa pesquisa, no que se refere ao Programa Bolsa Família, segundo as professoras, condicionar o recebimento ou não da bolsa à frequência escolar contribui em partes com a presença do aluno na escola, conforme podemos ver no diálogo abaixo:

Moana: Tem o bolsa-família.

Cachinhos Dourados: É, questão de evasão está relacionado ao bolsa-família, não é?

Moana: É um jeito, não é nem conscientização, é pelo bolso. Tudo bem que tem alguns alunos, mesmo recebendo o benefício....

DSIMM: Não vem.

Moana: ... não vem (SESSÃO 5).

No entanto, apesar da preocupação com o recebimento do benefício, segundo Silva, J (2014), a maioria dos participantes vê como função da escola a tarefa de proporcionar meios à ascensão social de seus filhos.

Na sessão em que as professoras tiveram que escolher uma imagem que representasse o papel da escola para elas, Jasmine ao escolher a imagem “Sant’ana, a virgem e o menino”

de Leonardo da Vinci diz que a escola desempenha o papel de mãe, no sentido de cuidar de seus alunos:

[...] eu pensei na escola como uma mãe, acolhendo a criança e tendo que ensiná-la desde coisas pequenas de higiene, de troca de roupa, além do saber, além do currículo que nem já foi falado, que nós somos cobradas, que tem que ensinar. Depois atrás eu li aqui o nome do quadro é “A virgem e o menino”, como ela é virgem é claro que o filho não é dela. **E a escola também tem vários filhos, não é dela, mas ela tem esse cuidado, tem esse olhar, tem esse amor, que nós fazemos tudo pra criança crescer, evoluir [...]** E como a virgem, ela não tem um filho, mas ela cuida, ela ensina, ela ampara, foi nisso que eu pensei no papel da escola, é uma visão diferente (JASMINE, SESSÃO 2, grifos nosso).

DSIMM, afirma que os pais não veem a escola enquanto local para aprender, e nem os professores como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Para a professora este é um tipo de rótulo que desmerece a profissão:

[...] os pais nos veem como cuidadores, não como professoras, como educadoras, nos veem como cuidadores. – Ah, eu vou deixar meu filho lá porque a professora vai cuidar. - então com aquela questão do cuidado, não do ensinamento [...] (DSIMM, SESSÃO 4).

Para Moana, o cuidar e educar devem caminhar juntos. Para elas, é função do professor orientar seus alunos, ensiná-los os conteúdos relacionados à higiene, contribuir com a conscientização dos sujeitos sobre a necessidade do autocuidado:

[...] entra muito os conteúdos, você tem que letrar, você tem que alfabetizar, mas ao mesmo tempo você tem que cuidar. Esse cuidar não é você literalmente cuidar, mas você tem que sempre estar lembrando o aluno se ele lavou a mão. Sempre lembrando o aluno: “Olha...” tem aluno que vai ao banheiro e volta: - Ah!É o básico. - é o básico, mas se você não fizer aquilo a criança não tem... tem vez que até do cheiro você tem que falar, conscientizar: -Olha vocês estão crescendo. - Olha vocês precisam tomar um banho. - Olha vocês precisam...tem produtos objetos que necessitam usar. Você vai ensinar isso? Não! Literalmente, não pegando no concreto. Mas conscientizando, orientando. Então eu acho que tem que caminhar juntos (MOANA, SESSÃO 1).

Conforme vimos na análise da Resolução 7/2010, é função da escola considerar indissociáveis o cuidar e educar. Outro ponto que reforça que o cuidado também compete a escola, encontramos na BNCC, ao ter o cuidado com o corpo e com e a saúde como um dos elementos fundamentais comuns à prática corporal. De acordo com a BNCC:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do

organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial (BRASIL, 2017, p. 325).

Logo, cuidar envolve ensinar conteúdos relacionados à proteção da vida: prevenção de acidentes, cuidados com o corpo, zelo pela integridade física e moral dos alunos, respeito a si e ao próximo. O professor não é um cuidador, mas é um formador de sujeitos numa perspectiva de integralidade. Ou seja, cuidar é papel da escola, e não deveria ser meio de desmerecer a docência.

A escola para todos revela a realidade social e moral das crianças evidenciando as contradições existentes no contexto escolar:

Idealizamos a infância e sua educação. As metáforas de beleza, flor, bondade e generosidade nos parecem por séculos as mais apropriadas. É compreensível que agora nos estranhemos: não vivemos mais cercados pela beleza nem pela bondade. As escolas deixaram de ser jardins de infância e nos deixamos de ser jardineiros. A realidade social e moral da infância-adolescência tensiona nossas metáforas. Revela contradições incômodas (ARROYO, 2014, p. 37).

Essas contradições incômodas trazem as “novas” funções à escola:

As chamadas “novas” funções da escola são necessárias e importantes não apenas porque os tempos mudaram, mas porque se supõe que a educação é formação do cidadão em sua integralidade, não apenas na dotação de informações (PARO, 2007, p. 39).

Parafraseando Arroyo (2014), a escola de hoje não é a mesma de antigamente porque os seus sujeitos sociais, culturais, humanos, são outros, as demandas sociais são outras, os conhecimentos a serem repassados também os são.

Outro ponto que preocupa as professoras e destoa do que elas acreditam e do que tentam realizar na sala de aula se refere à inclusão dos alunos. Sininho questiona:

Como é que faz? É tudo igual, não é? Eu acredito que deveria haver mudanças, um repensar nessa parte de avaliação externa, eu acho que seria necessário porque eu penso assim, a gente está num caminhar, nós estamos caminhando pra uma melhora na inclusão, de dar um atendimento diferenciado, especializado para as crianças que apresentam dificuldades, só que a hora da cobrança? Sabe? Isso me preocupa porque às vezes é um profissional bom, uma sala boa, e as avaliações externas eles só querem números (SININHO, SESSÃO 2).

Refletindo sobre a avaliação externa, Sininho nos traz a incoerência que há entre o que elas praticam em sala de aula e o que é avaliado pelo sistema de ensino brasileiro. De acordo com ela, há uma busca e uma reflexão sobre como trabalhar considerando as singularidades

das crianças, porém, o professor pode ser responsabilizado caso o aluno não atinja as médias, as notas estabelecidas.

Para as professoras, alunos de inclusão não são somente os que possuem alguma necessidade educacional especial, mas também todos os que apresentam dificuldades de aprendizagem e que muitas vezes não possuem um laudo. Essa concepção de inclusão das professoras corrobora com a ideia de Mantoan (2003, p. 16):

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

De acordo com as docentes, o aluno é cobrado por questões que estão fora do seu alcance nas avaliações externas, o que elas consideram ser um desrespeito com a criança, e não mostra o desempenho dos alunos os avanços obtidos.

Mas, o trabalho que você desenvolve com ele é igual ao restante da sala? Não é. Então isso é uma coisa assim que me preocupa bastante. Sabe? Me preocupa muito. Porque se fala em números, em que subiu, em que desceu, só que e aquele aluno? A gente está correndo atrás, você faz um trabalho diferenciado, você oferece reforço, só que a hora que chega pra avaliar... (SININHO, SESSÃO 2).

A professora questiona a falta de reconhecimento pelo trabalho que desenvolve com o aluno de inclusão. Ela complementa que a avaliação externa não mede a evolução do aluno.

E às vezes você conseguiu assim uma coisa mínima, que pra você é mínima, mas pra aquele aluno é o máximo, entendeu? Então isso me preocupa bastante. Isso sempre me preocupou, desde quando começaram as avaliações, que tem ANA a cada dois anos, aí chega ao quinto ano que tem a... [Prova Brasil] (SININHO, SESSÃO 2).

A evolução do aluno só seria considerada caso a educação escolar brasileira tivesse uma concepção de formação humana. Como sabemos, “concepção humana” não condiz com as políticas de avaliação implantadas, com a estrutura linear, etapista da escola de aprovação-reprovação, de séries, níveis, anos do sistema brasileiro (ARROYO, 2017).

Nessa perspectiva, a escola dita como “de todos” exclui ao não considerar os conhecimentos que os alunos dispõem, valorizando somente os que são mensuráveis em notas e índices, uma situação paradoxal, conforme afirmam os autores abaixo citados:

Mas, vive-se, hoje, uma situação paradoxal, pois o mesmo sistema político que luta por uma sociedade justa, igualitária e inclusiva reproduz mecanismos que favorecem a exclusão, dificultando o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar,

assim como não lhe proporcionando a possibilidade de construção de seu próprio conhecimento, especialmente quando pensamos no aluno com deficiência. (SCHLÜNZEN, RINALDI, SANTOS, 2011).

Não há nada de inclusivo em se esperar de um aluno com necessidade educacional especial o mesmo que se espera dos demais alunos.

Para Sininho, uns dos maiores desafios é o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e não possuem laudo.

As professoras apontam que os alunos considerados de inclusão, no cotidiano escolar e principalmente no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula não estão sendo incluídos.

[...] na verdade eles são colocados na escola, mas não são respeitados seus próprios direitos. Eles criam direitos, criam leis que nem mesmo eles proporcionam para as escolas. Os professores não estão habilitados para trabalhar com inclusão [...] (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 5).

É uma ansiedade imensa, porque todo ano a gente tem uma, duas, três crianças que têm necessidades especiais, às vezes algumas mais severas outras não. E a gente vai, busca e tenta, a gente se esforça, mas a gente não consegue [...] (BRANCA DE NEVE, SESSÃO 5)

Segundo as docentes, elas não têm formação para o trabalho com todos os alunos de inclusão, mesmo que busquem informações não possuem condições de contemplar todas as necessidades que estão diante delas.

Eu vejo também que a gente estuda, estuda, estuda, os anos passam, novas resoluções são formadas, mas na verdade a gente volta o que era antigamente. Quem aprendia antigamente? Uma pequena parcela. Quem aprende hoje? Uma pequena parcela. Quem mais precisava, antigamente, era prejudicado, e hoje continua sendo porque a gente não consegue atingir quem mais precisa (DSIMM, SESSÃO 5).

Identificamos na pesquisa que muitas vezes as professoras desconhecem qual a necessidade educacional do aluno.

No Art. 205, na Constituição Federal de 1988, está definido que a educação, direito de todos, deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício para a cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 206, inciso I, estabelece como princípio para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência da escola”. Cachinhos Dourados, enfatiza:

Acessibilidade não é só você por rampa na escola. Muita gente pega acessibilidade como isso: - Ai, coloquei rampa para o cadeirante. – está lindo, está ali. Ou então, trazer umas atividades para o aluno e por ele ali no canto (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 5).

Para DSIMM, o que é garantido em lei não ocorre na prática:

É aquilo que a Cachinhos Dourados falou, na verdade eles são colocados na escola, mas não são respeitados seus próprios direitos. Eles criam direitos, criam leis que nem mesmo eles proporcionam para as escolas. Os professores não estão habilitados para trabalhar com inclusão. Então a gente tem alunos de inclusão na sala de aula, que hoje são muitos, cada ano que passa a gente vê que aumenta, mas nós não estamos preparados, não tem recurso, ou seja, é uma criança que fica a mais ali, mas na verdade sendo excluída, ela não está sendo incluída, ela é excluída (DSIMM, SESSÃO 5).

As professoras acreditam que seria melhor que estes alunos frequentassem a APAE, afirmando conhecerem bons resultados do trabalho desenvolvido:

E eu já via assim muitas crianças, nunca trabalhei na APAE, mas eu já vi muitas crianças que estudaram na APAE e hoje trabalham (todas balançam a cabeça concordando), tem uma vida normal, normal assim (faz sinal de entre aspas) quase normal dentro das dificuldades (DSIMM, SESSÃO 5).

Consideramos importante revisitarmos o avanço que tivemos na legislação no que se refere à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

A escola tem o papel essencial de formar integralmente todos os alunos, e no Art. 58 da LBD/96 o ensino para os alunos com necessidades especiais deve ser ministrado “preferencialmente, na rede regular de ensino”, e que a escola regular, só será substituída por “classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

É satisfatório e significativo a todos os alunos o convívio com as diferenças. No que concerne à ausência de formação e capacitação para atender as demandas desses alunos de inclusão, acreditamos que cabe o investimento em formação continuada.

Ser professor é estar em constante formação, é atender todas as demandas da sala de aula, o que inclui trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Válido discutir brevemente que no que se refere à educação, a APAE¹⁹ trabalha na perspectiva de apoio e AEE aos alunos deficiência intelectual e múltipla incluído na escola comum nos AIEF, ou seja, a Associação não substitui a escola dos AIEF.

Como já mencionado na caracterização da escola participante da pesquisa, os alunos têm disponível o AEE, porém, as professoras reclamam da exigência de laudo médico para que o aluno possa frequentar, sendo que o atendimento é um direito previsto na LDB/96.

¹⁹ Mais informações estão disponíveis em: < <https://apae.com.br/> >.

Não nos aprofundaremos na temática, mas se faz necessário deixar claro que a exigência de laudo médico é uma medida adotada pela SME de Birigui para que os casos encaminhados sejam analisados.

De acordo com o Art. 59 da LDB/96, os alunos com necessidades educacionais especiais têm direito a “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”, e professores capacitados. Para Mantoan (2003, p. 14), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

Contemplar os diferentes níveis de aprendizagem, as necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem é um grande desafio, porém, verificamos que possíveis tentativas de inclusão vêm se efetivando na escola participante da pesquisa, mesmo diante das inúmeras dificuldades, quando as professoras afirmam que veem as crianças como únicas, buscam acolher e considerar as diversidades ao ensinar.

Sobre as necessidades para a melhoria do processo de inclusão dos alunos, a partir dos diálogos podemos enumerar ser necessários: qualificação dos professores para atender as demandas; ter um professor auxiliar dependendo da necessidade educacional especial; menor cobrança por parte do sistema; reavaliação do currículo; investimento na formação continuada dos professores.

Outro fator que compõe o contexto escolar são os encontros e desencontros entre o que é ensinado pelas professoras e o que é avaliado pelos mecanismos externos.

No decorrer das sessões do grupo dialogal, identificamos o quanto o currículo tem sido minimizado ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática devido às avaliações externas, o que evidencia uma docência em meio a contradições.

Retomando a leitura do início desta seção podemos ver que o sucesso nas avaliações externas, o alcance dos índices pré-estabelecidos, não são mencionados como papel da escola pelas professoras, mas tais avaliações e índices fazem parte do contexto escolar.

A avaliação numa perspectiva de apoio ao trabalho docente contribui ao processo de ensino e aprendizagem, porém, nas vozes das professoras participantes da pesquisa registrar todo o processo avaliativo diariamente é irreal e impossível devido às peculiaridades e particularidades da sala de aula, tais como: quantidade de alunos, diversos níveis de aprendizagem, quantidade de conteúdos a serem ensinados, etc.

Não, cada professor tem um aluno só pra acompanhar. Um só. Você vai avaliar ele todo dia, “ai que bonitinho” o que ele aprendeu você registra. Não, você não dá conteúdo, você registra. Fulano aprendeu isso... (SININHO, SESSÃO 5).

Conforme explicado anteriormente, quando o município adere ao Compromisso Todos pela Educação, a qualidade do ensino oferecido passa a ser aferida pelo IDEB.

Para as professoras desta pesquisa, o IDEB tem como objetivo avaliar o professor, e seus resultados podem não representar a qualidade do trabalho docente e a aprendizagem do aluno. Outro ponto importante levantado pela Cachinhos Dourados é com respeito aos resultados apresentados pelo IDEB.

Relembramos que o IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar que constam no Censo Escolar realizado anualmente, com a média de desempenho da escola na Prova Brasil (nos casos dos AIEF) a qual é realizada a cada dois anos, com o intuito de aferir a qualidade da educação.

A professora Cachinhos Dourados, questiona a veracidade dos índices ao relatar o caso de sua aluna do terceiro ano que não lê e acertou a questão sobre inferência na avaliação realizada pelo município. A partir dos resultados a aluna tem domínio da habilidade avaliada, porém, isso não é real.

Faz-se necessário um instrumento de avaliação que apresente resultados reais da aprendizagem dos alunos, assim como desvele as necessidades da escola.

Sininho, deixa explícita em sua fala, a angústia e a contradição entre o que é dito nos documentos oficiais e a prática docente:

Promover a autonomia; e aí você tem que garantir uma nota excelente numa prova, que aí você tem que se lascar e lascar eles de socar na cabeça deles que eles têm que aprender aquilo lá, que tem que aprender... (SININHO, SESSÃO 5).

Ao buscar o sucesso nas avaliações externas, o contexto do aluno é desconsiderado, a formação integral é deixada de lado, a dificuldade dos alunos.

Para as docentes participantes desta pesquisa, as avaliações externas geram: excesso de cobranças; responsabilização dos docentes; interferência no dia a dia da sala de aula; direcionamento da formação continuada dos professores; exclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais, causando angústia.

Essa angústia pode ser devido ao fato delas acreditarem em um papel para a escola e estarem executando outro por imposições externas, tanto que elas relatam sentirem paz, tranquilidade e leveza para trabalharem quando não é ano de realização da Prova Brasil.

No tocante às condições de trabalho, as professoras indicam que a indisciplina é uma das dificuldades do dia a dia da sala de aula. O trato à indisciplina é considerado por Cruz (2017, p. 204) como uma ampliação da polivalência:

Lidar com a indisciplina dos alunos, além de configurar um contexto bastante tenso na relação professor-aluno, é apontado também como um aspecto complicador do ensino dos conteúdos curriculares, sendo capaz de limitar a atuação polivalente.

Para as professoras participantes da pesquisa de Cruz (2017), ao lidar com a indisciplina dos alunos, elas acabam assumindo o papel de mãe, psicóloga, pai, etc, o que evidencia a complexidade na construção da identidade das professoras.

Contudo desvela também um elemento importante para a efetivação da profissionalização, destacando, nesse sentido, que o trabalho docente deve ser visto por inteiro, caracterizado por ser um trabalho com finalidades com alunos concretos, em contextos concretos da relação de ensino e de aprendizagem, ou seja, do exercício da função docente (CRUZ, 2017, p. 204-205).

Em seu livro “Imagens Quebradas”, Arroyo (2014, p. 34), ao se referir as imagens que guardamos dos jardins da infância, que geralmente nos remetemos às crianças passivas, algumas apáticas, dóceis, de vozes suaves, mansas, nos diz que os alunos dos jardins de antes não são os mesmos das escolas de hoje, não por questão de indisciplina, como ocasionalmente são justificados os maus comportamentos, “mas por serem outros como sujeitos sociais, culturais, humanos. Porque a infância, adolescência e juventude que são forçados a viver são outras”.

As professoras também mencionam que não se sentem valorizadas devido à falta de consideração do trabalho que desenvolvem com os alunos com dificuldades de aprendizagem que não é mensurado ou reconhecido nas avaliações externas; a promessa de abono devido ao IDEB que não foi cumprida; estigmas de que professor ganha mal.

Destacam também o direito previsto na LDB/96 e reafirmado na Lei Federal 11.738/08 que estabelece um Piso Salarial e reorganiza a jornada de trabalho dos docentes em que 2/3, no máximo, da carga horária do docente sejam em sala de aula, que não está garantido.

Para Pinto (2013, p. 24) os professores estão submetidos a uma realidade contraditória:

[...] ao mesmo tempo em que são colocados no centro dos discursos das reformas educativas – assim como apontados pelos pesquisados da área como atores fundamentais na melhoria da qualidade do ensino público – , são confrontados no cotidiano escolar com condições de trabalho e uma realidade de vida hostil de seus

alunos que dificultam, se não os impedem de assumir esse protagonismo na mudança de ensino.

Na escola participante da pesquisa, atualmente, de 10 horas de direito dos professores, 8 horas estão sendo proporcionadas, sendo que uma parte está subdividida em 25 minutos diários cumpridos na hora de recreio das crianças, o que não favorecem aos estudos, planejamentos que deveriam ser realizados neste horário.

Cachinhos Dourados: Exatamente. Vai pra sala, vai ver o professor. E a realidade das escolas que nós temos hoje, em questão de investimento financeiro? Porque tudo isso aqui requer muito investimento financeiro, salas com menos alunos, professores valorizados e estimulados. Onde está?

Sininho: Um terço da jornada garantido, que nem isso a gente tem.

Quanto a isso, é válido retomar um dos aspectos de um professor enquanto agente transformador: buscar melhoria para suas condições de trabalho.

Só forma alunos críticos, professores críticos. Só forma alunos atuantes, professores atuantes. Logo, se as professoras prezam por estas características em seus alunos, elas devem estar coerentes entre o que ensinam e o que fazem. Se seus direitos não estão sendo garantidos:

[...] cabe ao professor preocupado com a transformação da sociedade buscar um engajamento sindical e/ou partidário a fim de lutar pelas mudanças necessárias à melhoria das condições de ensino e de vida para os trabalhadores. [...] abster-se de participar de lutas sindicais é, na prática, consentir que o ensino seja empobrecido, barateado. Revela, no fundo, um descompromisso (consciente ou não) com a qualidade do ensino (SILVEIRA, 1995, p. 29).

Ainda no que concerne ao contexto escolar, as professoras trazem para a discussão a questão da autonomia docente.

Sabemos que nas salas de aulas temos alunos em diferentes níveis de aprendizagem, com diferentes ritmos. Para que o trabalho seja pontual e efetivo, as professoras afirmam que é necessário que os docentes tenham autonomia, e que a Proposta Pedagógica e o planejamento sejam flexíveis.

Outras adversidades destacadas pelas docentes se referem à relação aluno-aluno. A partir do relato de uma situação que aconteceu entre duas turmas de alunos da escola participante da pesquisa, as professoras disseram que no dia a dia da sala de aula, também se deparam com questões como: rivalidade entre turmas; falta de respeito entre colegas de classe; lideranças conflituosas; formação de grupos por afinidades que acabam tumultuando as aulas; *bullying*; incoerência entre o que se ensina na escola e o que os alunos aprendem fora

dela; influência da formação/educação de casa na formação escolar. Cachinhos Dourados, questiona:

Qual o subsídio, nós, professores, temos para lidar com tudo isso que está sendo a nossa responsabilidade. Fica aí o questionamento porque às vezes, sinceramente, eu não consigo dar conta de tudo aquilo que está na lei, diante da indisciplina, diante da inclusão, diante do conteúdo, das cobranças, das avaliações, dessa carência que eles têm também, porque eles muitas vezes procuram o aconchego em nós, porque eles não têm (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 6).

Cientes das peculiaridades do cotidiano, do que os documentos apontam como papel da escola, as professoras mencionaram que ficaram em dúvida e refletiram sobre o que elas estão desenvolvendo como papel da escola.

Para Pinto (2013, p. 33-34), à escola compete um tratamento curricular às questões específicas:

[...] tem a possibilidade de contribuir com uma prática educativa reflexiva sobre as demandas sociais específicas, propiciando um tratamento curricular que favoreça a reflexão numa perspectiva de totalidade. Entendo que somente a escola – como instituição social de responsabilidade estatal e sob o poder comunitário – pode cumprir essa função.

Outro ponto mencionado pelas professoras é sobre a geração de alunos que a escola atende e a falta de recursos tecnológicos. Para elas os alunos são de uma geração que tem pressa, tecnológica, virtual e a modernização da escola os estimulariam, porém, a escola não acompanha o avanço tecnológico. Ariel menciona que seria interessante ter uma lousa digital para abrir os mapas para a aula de Geografia, as demais professoras comentam da necessidade de ser ter um bom acesso à internet.

Para Nascimento (2015), é papel da escola preparar o aluno para o mundo letrado, o que inclui o ato de escrever fazendo uso dos recursos e suportes tecnológicos, adequando-se a evolução, qualificando os materiais didáticos, propondo atividades desafiadoras que podem ser desenvolvidas com o uso da tecnologia e não somente digitação/escrita digital.

No entanto, a mesma autora constatou em sua pesquisa que as escolas não estão preparadas para o trabalho com as novas tecnologias, o que não é justificado por falta de recursos tecnológicos, mas pela necessidade de que os docentes se adequem para fazerem uso desses instrumentos a favor da aprendizagem dos alunos, usando as ferramentas tecnológicas (internet, tablete, celular, etc.) como meio de pesquisa, busca e ampliação do conhecimento, ou seja, aponta a necessidade de formação continuada aos professores sobre essa temática.

As professoras participantes desta pesquisa concordam com os apontamentos de Nascimento (2015), no que se refere à necessidade de formação continuada, demonstrando uma postura crítica em relação a sua formação. Segundo Rios (2011, p. 86):

A crítica nos permite “iluminar” o que estamos investigando, no sentido de aprimorar o que está bom e procurar superar o que não está. Na atitude crítica, encontra-se um questionamento, uma indagação, um desejo de ampliar o nosso conhecimento.

A autora completa que a atitude crítica é humilde e corajosa. Humilde por reconhecermos que temos muito a aprender, e corajosa devido ao incomodo, provação, a abertura frente ao inesperado, ao desconhecido (RIOS, 2011).

Diferente do campo de pesquisa de Nascimento (2015), a realidade da escola participante da nossa pesquisa, a falta de recursos tecnológicos também é um fator que dificulta a inclusão desta no ensino oferecido.

[...] tem aí, que nós temos que aliar o digital com o conteúdo, só que não tem estrutura nenhuma, como que se alia com 25, 28 crianças dentro da sala. E tudo é ligado a era digital, eles são da era digital, professor tem que acompanhar, o professor tem que realizar, o professor...e tá, mas não tem infraestrutura (MOANA, SESSÃO 5).

São várias as adversidades apontadas pelas as professoras participantes: a importância de conhecer a realidade dos alunos; os preconceitos e rótulos; o professor ter um olhar sensível para cada criança, reconhecendo que elas têm diversos problemas fora da escola; a questão do prazo máximo para alfabetizar e a maturidade; os problemas que acontecem fora da escola; o excesso de faltas nas aulas; a indissociabilidade entre educar e cuidar; a inclusão; as avaliações externas; a indisciplina; e a ausência tanto de formação para o trabalho com a tecnologia como de recursos tecnológicos.

No que se refere a conhecer a realidade dos alunos, há alguns dissensos no que concerne a se ter informações do professor do ano anterior entre as docentes, porém todas concordam que é importante conhecer bem a criança para que a atuação docente ocorra satisfatoriamente, olhando para cada uma como sujeito único, reconhecendo e considerando a realidade delas no processo de ensino e aprendizagem.

As professoras se mostram descontentes com as avaliações externas, com os prazos para alfabetizar os alunos, com desconsideração das dificuldades e dos avanços obtidos das crianças de inclusão nos processos avaliativos, e com a falta de recursos tecnológicos. No

entanto, conforme veremos na próxima subseção, estas adversidades não impedem, nem imobilizam as professoras de exercerem a docência.

5.3 A METODOLOGIA NA ATUAÇÃO DOCENTE

Sobre a metodologia na atuação docente, Ariel nos traz que mesmo diante da ausência de recursos tecnológicos avançados ela não deixa de ensinar, fazendo uso dos recursos que dispõe. Para a professora, seria favorável ter a tecnologia a sua disposição, porém, ela busca outras estratégias para tornar o ensino significativo:

Eu acho assim, por exemplo, se eu tivesse uma lousa digital, chegasse e mostrasse os mapas: - Aqui é o Norte. Aqui é o... – ia mudando rapidinho tudo aquilo, seria excelente, mas quando você não tem esse recurso, você pega o livro didático aí você mostra o mapa. Você pega o mapa que a gente tem aqui e coloca ali (aponta a lousa). Eles falam: - Bem, aqui é a região Norte. Tem toda a região Norte aí. – então, você faz isso (ARIEL, SESSÃO 5).

Ainda sobre a ausência de recursos à docência, retomamos com as professoras cenas do filme analisado para questionarmos sobre a ideia da professora recém-formada que é apresentada no filme “Escritores da liberdade”.

Tínhamos, a princípio, como hipótese que as professoras diriam que a empolgação da professora era devido ao fato dela ser iniciante, e que a escola deveria dispor dos recursos necessários para o trabalho da professora. No entanto, a fala da professora nos surpreendeu.

Eu acredito que sim, aquela empolgação de fazer por eles. Eu acho que aquela escola seria uma escola com poucos recursos mesmo (JASMINE, SESSÃO 4).

A fala acima nos preocupa devido à aceitação acrítica da ausência de subsídios, porém, podemos inferir também que a falta de recursos não é vista como um fator de desânimo e imobilização, para Jasmine.

Em nossos dados, identificamos a preocupação com um ensino interessante e prazeroso em várias falas das professoras, conforme relatado pela professora Ariel.

[...] minha classe não gostava de ler, não gostava de ler de jeito nenhum. Eu li no primeiro semestre, eu lia e eles ficam assim [professora deitou em cima do antebraço na carteira] na leitura inicial, eles não queriam nem saber, mas eu lia. Aí no segundo semestre eu escolhi outro “Fala sério mãe”. E aí o livro fala bem da idade deles, um

ano, dois anos, três anos, quatro anos, agora ela já está com 16 anos e eles estão entusiasmados, então a partir desse momento, e fala de tudo, fala de sexo, fala de tudo, então quando eu leio, no começo eles ficam assim... Agora eles veem que é uma adolescente igual a eles, falando das coisas (ARIEL, SESSÃO 5).

Ariel, nos apresenta uma situação que faz parte do cotidiano escolar: falta de interesse na leitura. Geralmente, as professoras dos AIEF leem para seus alunos com o objetivo de incentivá-los, despertar neles o prazer em ler. No caso, a professora nos traz a falta de interesse dos alunos na leitura que ela realizava.

A professora relata-nos que observando a desmotivação dos alunos com a atividade buscou um livro adequado à faixa etária, e assim obteve a atenção dos alunos com sua leitura.

Nesse trecho da fala vemos dois pontos relacionados a metodologia do trabalho docente: ler para incentivar os alunos a lerem; escolha do livro de acordo com a faixa etária e interesse dos alunos. Para a professora:

Assim nós, também, como professores de escola pública devemos incentivar a leitura, dialogando a cada parágrafo ou capítulo, levando-os a se identificarem com situações pertinentes ao livro paradidático extrapolando-as para assim chegar ao interior de cada um, influenciando-os nas mudanças de costumes e hábitos (ARIEL, SESSÃO 3).

Segundo a professora, ela também usa a leitura para explorar diversos assuntos com os alunos, e não somente para incentivar o comportamento leitor.

Na escola objeto de estudo, o prazer não está somente na busca pelo conhecimento por parte dos alunos, mas também na realização das professoras em ver seus alunos aprendendo. Segundo Ariel é preciso brindar as renovações, o renascimento.

A cada dia brindaremos às renovações, ao renascer, a não submissão, porque como se diz no filme: “[...] pequenas atitudes acendem uma luzinha numa sala escura”. Esse é o nosso dever: valorizar o indivíduo levá-los a compartilhar sendo solidários, porque só assim serão autores de sua própria história (ARIEL, SESSÃO 3).

A professora, traz em sua fala a importância de valorizar o conhecimento que os alunos dispõem, comemorar as pequenas conquistas, incentivá-los, o que consideramos ser parte do processo de ensino e aprendizagem.

As professoras dialogaram também sobre estratégias de ensino da pontuação. O fato é, que em uma avaliação externa, os alunos do quarto ano não obtiveram uma boa média nessa habilidade, então as professoras juntamente com a coordenadora pedagógica estavam investindo no ensino da pontuação. Ariel, salienta que a pontuação deve ser ensinada a partir

do texto, da leitura, ensinando os alunos a pensar e a compreender o uso da pontuação. DSIMM, concorda com Ariel e enfatiza que não se ensina pontuação treinando.

[...] tem uma dificuldade, não adianta trazer textos e mais textos com pontuação, porque isso não ensina a pontuar, temos que trabalhar em cima dessa função, em cima... A criança para chegar a entender a função da pontuação é muito complicado, porque cada um vai entender de maneira diferente, para chegar na cabecinha de cada criança é o nosso desafio (DSIMM, SESSÃO 2).

A fala de DSIMM, indicia um trabalho com o conteúdo a partir do treino, da memorização. A professora discorda dessa metodologia. Para ela a criança precisa compreender a função da pontuação, fazer um uso reflexivo.

Estamos em concordância com DSIMM. Ensinar não é treinar, memorizar. Se queremos formar alunos pensantes, ativos, críticos – como muito foi mencionado nesta pesquisa – precisamos proporcionar momentos para que eles pensem, agem, reflitam. É incoerente desejar formar cidadãos ativos por meio de metodologias passivas. É nessa prática ativa, reflexiva, crítica, que encontramos a função transformadora da escola (SILVEIRA, 1995).

Para Jasmine, a escola de hoje em dia deve trabalhar com os conteúdos e com os valores na sala de aula para se formar cidadãos críticos e que saibam viver em sociedade. Ariel acredita nas mudanças de comportamento, princípios e atitudes dos alunos, o que contribui ao ensino de qualidade segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 133):

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para as professoras, o professor deve incentivar o aluno, ter uma atitude mais humana, olhar o aluno integralmente, não bastando ensinar somente os conteúdos, sendo necessário ensiná-los para a vida.

Para DSIMM, o mais importante é dotar os alunos das habilidades e competências necessárias para a vida em sociedade:

[...] às vezes ele aprende a determinados conteúdos ou não, mas a vida lá fora é diferente. A realidade, a hora que ele se depara lá fora com o trabalho, por exemplo, muitas vezes se ele não sabe lidar com situações pessoais ele não vai saber viver (DSIMM, SESSÃO 1).

O mesmo nos diz Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 128):

Em uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas, sim, a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo.

De nada adianta dotar os alunos de conhecimentos teóricos, é preciso uma escola com qualidade social:

Por sua vez, a escola com qualidade social é a que define como sua finalidade social a formação cultural e científica dos educandos mediante a apropriação dos saberes historicamente produzidos pelo conjunto da sociedade (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 251).

As professoras afirmam que a apropriação desses saberes é um direito de todos os alunos, e que se faz necessário acreditar no potencial deles, valorizar seus conhecimentos e seus esforços, acolhê-los, não desanimar, nem desistir diante das adversidades, buscar os meios, as estratégias e os recursos necessários para que todos os alunos aprendam.

Concordamos que o conhecimento dos alunos, as questões locais e cotidianas devem ser consideradas no ato de ensinar, porém, corroboramos com Young (2007), que o ensino não pode se limitar neste conhecimento local, cotidiano, precisa ir além, oferecer mais do que o aluno já tem.

Dentre os meios e estratégias usados pelas professoras, elas relatam que muitas vezes fazem uso de recursos próprios para comprar livros, brindes para dar em dias de jogos na sala de aula, darem presentes no dia das crianças e custearem os ingressos da festa de confraternização de final do ano letivo dos alunos carentes. Branca de Neve menciona:

É pra proporcionar uma aula diferenciada quantas vezes você tem que investir em alguma coisa. Vai fazer um bingo? Um bingo por bingo? Eles têm que ganhar uma premiação e a gente compra, dentre outras coisas que a gente faz no decorrer do ano (BRANCA DE NEVE, SESSÃO 4).

Vemos que as professoras buscam meios para envolver os alunos com os conteúdos a serem ensinados. No caso do bingo, é uma prática recorrente das professoras dos AIEF jogar com seus alunos para explorar os números, o que evidencia a preocupação em proporcionar um ensino lúdico conforme é recomendado pelos documentos oficiais analisados na seção 3.

Quanto a comprar livros, de acordo com a responsável pela biblioteca da escola participante da pesquisa, a instituição dispõe de mais de 5.000 títulos disponíveis aos alunos,

os quais são adquiridos por programas do governo federal, pela SME e com recursos próprios da APM, segundo a diretora da escola. De acordo com o diálogo, as professoras compram livros para usarem no projeto de leitura ou para darem de presente aos alunos.

Quanto ao ingresso de festas, as professoras se referem às confraternizações de final de ano em que elas, em acordo com os pais dos alunos, levam as crianças a um *buffet* infantil para comemorarem o encerramento do ano letivo. Na ocasião elas pagam pela entrada dos alunos mais carentes. Os presentes são lembrancinhas que elas dão para eles no decorrer do ano letivo em datas comemorativas e no final do ano. Paro (2007, p. 60) afirma que:

Quando se trata de levar as crianças a querer aprender, é preciso, acima de tudo, fazer o aprendizado interessante e prazeroso e renunciar à prática antiquada e ineficaz de fazer belos discursos sobre a importância de aprender para o futuro. As crianças têm direito a um ensino que lhes dê prazer agora, porque elas têm direito de viver agora, não apenas o futuro.

Essa renúncia à prática antiquada e ineficaz é exemplificada pela capacidade de se reprogramar, recriar, reinventar, buscar novas formas de ensinar, segundo as vozes das professoras desta pesquisa.

Identificamos que a escola de hoje em dia se faz em meio as tentativas, bom ânimo, esperança. Os professores acreditam que através da atuação docente é possível ampliar a visão dos alunos para o mundo, por meio de um trabalho que considera as questões individuais dos seus sujeitos e ao mesmo tempo mostra as possibilidades, “o horizonte”.

Nessa “ampliação da visão” inferimos ser a perspectiva de uma escola emancipadora, pois, de acordo com Paro (2007, p. 46), na concepção emancipadora de educação as informações e conhecimentos não bastam, “[...] a cultura é mais do que informações, e a educação é a apropriação da cultura, não de suas partes”.

No entanto, as professoras advertem que para esta ampliação da visão, para um ensino eficaz, não depende somente do professor, depende das condições físicas, emocionais e psicológicas do aluno e das condições de trabalho dos profissionais da educação que atuam diariamente na escola.

O aprendizado é uma via de mão dupla, ou seja, o aluno só aprende se o professor se dispuser a ensinar e ele estiver disposto a aprender. Porém, infelizmente, como sabemos, nem sempre à disposição para aprender depende somente da vontade do aluno, há situações que estão fora do alcance das crianças:

[...] tem criança que vê cada coisa dentro de casa que ela chega aqui pensando que o pai está querendo matar a mãe, e ela está preocupada com a mãe, se a mãe vai estar viva na hora que chegar, ou se a mãe foi embora e deixou ela aqui, tem tanta coisa (MOANA, SESSÃO 4).

Para Cachinhos Dourados, o professor precisa trabalhar com os alunos suas questões individuais e ao mesmo tempo mostrar as possibilidades, o horizonte.

[...] nós temos que ter as duas visões aqui, nós temos que olhar para dentro de cada aluno, que cada aluno tem a sua necessidade, a sua particularidade, o seu eu, [...] e amparar eles dentro dessas necessidades, e fazer com que eles olhem para fora, além do horizonte que eles estão inseridos, que eles são capazes de alcançar muito mais [...] (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 2).

Também ponderaram sobre a postura da professora em interceptar a caricatura preconceituosa que percorria sua aula e aproveitar a oportunidade para trazer para discussão o holocausto. Assim como, a dinâmica em que os alunos divididos em dois lados da sala de aula tinham que se aproximar de uma linha quando a informação dada pela professora tivesse relação com a vida deles. Nesta dinâmica os alunos viram quanto pontos em comum eles tinham e puderam se identificar nas dores dos colegas e se respeitarem.

A partir das falas das professoras podemos afirmar que, paralelo ao ensino prazeroso que elas relataram, está ocorrendo um ensino mecanizado, o treino para as avaliações, o que marca uma contradição no que se refere à metodologia de ensino.

Cachinhos Dourados: Então cadê a criticidade? Ah, eu dou uma tirinha lá. Ah, é pra inferir. Eu tenho aluna lá que não lê e na prova do município ela inferiu muito bem [risos de todas]. O que ela fez?

Ariel: Tirou 10.

Cachinhos Dourados: Chutou. Porque se você perguntar pra ela, ela chutou. Como avaliou? Que avaliação é essa? O que eu estou avaliando, primeira pergunta. O que o IDEB avalia? Ai, o IDEB avalia o índice do aluno. Não. É uma maquiagem, e muito mal feita porque se jogar uma água filha, não é nem à prova d'água. Se realmente for lá e perguntar você vai ver aquilo lá manchar tudo (SESSÃO 5).

Considerando as vozes das professoras, inferimos que as funções que são atribuídas a elas no TODOS limitam o papel da escola a ensinar os alunos no que confere a irem bem na Prova Brasil, impondo um currículo mínimo como menciona Libâneo (2012), o que tem prejudicado a formação integral tão proclamada em tantos documentos oficiais. DSSIM nos deixa claro um exemplo dessa interferência.

A gente vê o reflexo disso na hora das produções. A dificuldade que eles têm de escrever uma produção, porque a gente fica muito em cima do IDEB. É Prova

Brasil, Prova Brasil, o tempo todo. A gente vê assim que as crianças não sabem argumentar. Elas não sabem produzir um texto (DSIMM, SESSÃO 5).

A Prova Brasil é constituída de questões de múltipla escolha, logo não é objetivo deste estudo possibilitar argumentação dos alunos. Na fala de DSIMM, vemos o quanto o trabalho com foco em avaliações externas, treino para prova, escolha de alternativas corretas, não contribui para que a habilidade da argumentação e a escrita de textos sejam trabalhadas.

Isso vai ao encontro do que nos traz Cruz (2017), quanto à redução da polivalência:

Os sistemas de avaliação que focalizam apenas alguns conteúdos das áreas de conhecimento e os atrelam a determinados programas de formação continuada, cujos formatos, geralmente, apresentam-se com elementos contraditórios, afetam a autonomia docente e, principalmente, reduzem a polivalência, fazendo com que os professores tenham que instituir práticas de modo a se reconhecerem como professores polivalentes (CRUZ, 2017, p. 111).

Ocorre uma preparação para as provas. Todo o olhar diferenciado relatado e enfatizado no início desta seção se transforma em simulados e treinos como podemos confirmar na voz de Cachinhos Dourados:

Tem que estudar. E foi o que a Sininho falou, vamos para o simuladinho. E aí você acaba matando tudo aquilo de currículo, de valorizar, de isso e aquilo, só no papel (SESSÃO 5).

As professoras, evidenciam que estão agindo contra o que acreditam, sendo “engolidas” por um sistema. Escancara a contradição entre o que alguns documentos oficiais indicam como papel da escola e o que outros documentos também oficiais estipulam para essas mesmas escolas.

A Resolução 7/2010, aponta que as avaliações externas e internas devem ser articuladas. Sobre essa articulação de avaliações expressam-se as professoras:

Branca de Neve: Articular as Avaliações internas e externas, que jeito? Em que momento? Quando? A gente não consegue...
Sininho: Dando simuladinhos. Porque graças a Deus hoje tem esses sites dando simuladinhos. [risos de todas] (SESSÃO 5).

As professoras participantes enfatizam na sessão 5, o quanto o trabalho voltado para as avaliações externas tem limitado o currículo e levantam a questão do treino por meio de simulados. Uma possível manobra do sistema que preza pela manutenção da sociedade dividida em classes identificada pela professora Cachinhos Dourados:

Olha aí o ensino tradicional. Olha aí o mecanismo. Olha aí o ensino mecanizado. Porque se você não quer ensino mecanizado você não vai fazer essa cobrança de avaliação externa. Você não vai vir com essas perguntas. Porque se eu quero um aluno crítico eu não vou por ele lá pra por xizinho. Ele vai ser crítico, ele vai escrever aquilo que a pergunta trouxe pra ele, a opinião dele. Cadê a criticidade se você só tem que marcar x? (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 5).

Cachinhos Dourados, nos deixa evidente que considera que as avaliações externas vêm na perspectiva de controle do que se trabalha em sala de aula.

Nesse controle, o ensino é concentrado na aquisição de competências e habilidades em Língua Portuguesa, especificamente em leitura e interpretação de textos, e em Matemática.

Segundo Raab (2016), a escola, inserida num contexto capitalista e neoliberal, tem se limitado a ensinar o mínimo dos conhecimentos para preparar os alunos para mercado de trabalho, contribuindo com a manutenção do sistema que se divide em classes distanciando-se da socialização e produção do saber, distanciando-se da sua função que deveria ser a de humanizar por meio dos conhecimentos historicamente construídos.

Moana aponta a incoerência entre o que está escrito nos documentos oficiais sobre o que a escola deve proporcionar aos alunos, e o que elas realizam em sala de aula devido as condições impostas:

Eu sinto muito como se fosse algo: -Toma, faz e pronto!- porque, por mais que alguns reclamam, por mais que alguns tentam debater, ou poderia até se juntar, os professores, ter uma voz, porque poderíamos fazer isso, mas 80% não toma a frente, não querem saber, então é mais fácil: - Toma faz aí. – eu vou fazer de conta que faço, vamos ler, vou fazer, e vai levando, e vai levando [...] (MOANA, SESSÃO 5).

Conforme vimos na seção 3, a Resolução 7/2010, enfatiza a necessidade do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as professoras participantes da pesquisa, a quantidade de conteúdos a serem trabalhados, o ensino direcionado ao êxito nas avaliações externas estão impossibilitando o trabalho que tenha a dimensão lúdica.

Então assim, como você vai por em prática todo aquele conteúdo, tudo o que o currículo pede pra nós, não é, essa coisa linda. O lúdico. Tem o lúdico. Que horas o lúdico para uma criança que vai fazer o IDEB? Porque ele tem que tirar uma nota boa no IDEB (ênfase). É uma obrigação do professor e a gente transfere essa obrigação para o aluno. Por que ele tem que saber o que ele tem que fazer? Então a gente tem que falar pra ele: - Filhinho, você tem que tirar uma boa nota (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 5).

Outro desencontro apontado pelas professoras entre os documentos e a prática docente se refere à BNCC. De acordo com o documento as escolas deverão elaborar seus currículos considerando as questões regionais e locais (BRASIL, 2017).

Na sessão em que levamos para discussão um quadro síntese da análise documental realizada nesta pesquisa, as professoras disseram que não haverá possibilidade de acrescentar nada de específico da realidade, pois o que está na “Base” será cobrado nas avaliações externas então deve ser priorizado, e há uma quantidade excessiva de conteúdos, habilidades, competências a serem trabalhadas na escola dos anos iniciais.

Para as docentes, há um desconhecimento da realidade da sala de aula por parte de quem elabora as políticas públicas, além da ausência de acompanhamento e avaliação dessas mesmas políticas.

Eu queria saber se quem desenha esse modelo de ensino, eu sei que tem a participação pública, sabemos disso, mas a pessoa que realmente determina isso como lei, quantas vezes ela entrou em uma sala de aula de uma rede pública? Quantos anos ela trabalhou? Quantos anos ela acompanhou a evolução de uma sala de aula? Quantas vezes ela participou de uma avaliação externa de uma sala de aula? A inclusão, que todo mundo acha lindo, quantos alunos de inclusão ela teve ali dentro da sala de aula? Porque por no papel é lindo. Escrever é muito bonito. Mas você... está bom, escreveu. Você foi acompanhar aquilo que você ajudou a escrever pra ver se realmente funciona? (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 5).

Sobre o trabalho com o componente curricular arte na BNCC, Moana traz em sua fala a angústia de ter que trabalhar com uma área sem ter formação específica, e a falta de recursos que enriqueceriam o seu trabalho dificultando a contemplação do que estabelece o documento.

Por exemplo, em arte, a semana passada eu me senti perdida. Primeiro eu estou mexendo em algo que não é a minha área, então eu já fico meio assim quando eu vou mexer em algo que não é a minha área; segundo, tem uma parte lá que fala de ir num museu, gente seria tudo de bom você poder pegar eles aqui e levar numa exposição. Só deles verem telas diferentes eles ficam apaixonados. Não tem ônibus, não tem gasolina, não tem essa exposição, então eu vou pegar esse conteúdo (MOANA, SESSÃO 4).

A professora afirma que o ensino do componente curricular arte não é sua especialidade. Sobre isso é comum se dizer que o professor polivalente deve ensinar todos os conteúdos curriculares. Segundo Cruz (2017, p.1199):

[...] a noção de professor polivalente seria associada à visão de que este seria um profissional que transita por diferentes áreas de conhecimentos articulando saberes e procedimentos, porém, com um sentido de multifuncional.

No entanto, para Cruz (2017, p. 24-25), há outros elementos que embasam a polivalência, além do lecionar diversas áreas do conhecimento, como por exemplo:

[...] o atendimento à fase inicial de escolarização, identificação com a fase de desenvolvimento da infância atrelada à oportunidade de acompanhar mais de perto as aprendizagens [...].

Sobre o ensino de diversas disciplinas vale destacar que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, em seu Art. 5º. o Pedagogo deverá estar apto a “ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, arte, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, VI).

A interdisciplinaridade é tida como um dos princípios que deve fundamentar o repertório de habilidades e informações que o egresso da formação inicial e continuada deve possuir de acordo com a Resolução nº. 2, de 1º. de julho de 2015 a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

No entanto, Gatti et al. (2009, p. 233) ao analisar os currículos de formação inicial dos professores do EF, nos revela que:

[...] os conteúdos das disciplinas a serem ensinados na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física) são tratados esporadicamente nos cursos de formação, e, na maioria dos cursos analisados, são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.

Subtende-se que a formação inicial não dá subsídios ao professor no trato com as disciplinas. E, como podemos interpretar a partir da leitura da seção 3, as formações continuadas oferecidas aos docentes têm foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A única menção em política de formação continuada sobre o trabalho com as demais disciplinas ocorreu com o PNAIC, mas não saiu do papel.

5.4 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR DO ALUNO

As professoras mencionaram algumas vezes em nossos diálogos sobre o papel da família, principalmente, na sessão em realizamos a leitura de imagens.

Branca de Neve e Moana, enquanto escolhiam as imagens que representam para elas o papel da escola, dialogaram sobre as condições de vida das famílias. Apontando a imagem “Retirantes” de Cândido Portinari, Moana conversa com Branca de Neve:

E aqui [aponta a imagem “Retirantes”] me retrata muito assim a fome, mas a fome de aprender, não é só a fome corporal... E ao mesmo tempo não se traz pelo amor pra escola, é pela necessidade... pela camada carente que tem (MOANA, SESSÃO 2).

Ao socializarmos as leituras das imagens, Branca de Neve retomando a imagem mencionada acima, nos fala que a escola é entendida pelos alunos como local para interagir, ser feliz, refúgio dos problemas sociais, e complementa:

[...] Quantas famílias que vivem nessas situações, e aí o papel da escola é fazer com que eles se desenvolvam pra ter oportunidades na vida, e proporcionar outra realidade pra família (BRANCA DE NEVE, SESSÃO 2).

Segundo Branca de Neve, os pais dos alunos acreditam que a escola proporcionará *tudo* o que eles precisam para melhorar as condições de vida.

Compreendemos que este “tudo” dito pela Branca de Neve se refere às possibilidades de melhoria da qualidade de vida que o aluno adquire ao investir nos seus estudos. A escola é vista pelas famílias como uma possibilidade de se ter um emprego, uma vida melhor.

A partir dessa e de outras falas identificamos o quanto o contexto econômico tem influenciado na estrutura, organização das famílias e, conseqüentemente, no aprendizado das crianças, conforme podemos ver nas palavras de Ariel.

Ariel, ao defender seu ponto de vista sobre ter informações antecipadas dos alunos ou não, assunto que já discutimos no início desta seção, nos revela que as crianças têm seus pais reclusos, ora a mãe, ora o pai, o que além de desestabilizar o emocional delas, interfere na presença da família na escola.

Sininho afirma que as famílias estão ausentes na educação dos filhos por terem que trabalhar e não disporem de tempo para outras atividades:

[...] então eu falo assim, falta hoje, as crianças são criadas em creches, a família, o tempo que elas têm é pouquíssimo, eu digo por mim porque eu trabalho o dia inteiro. Eu chego em casa depois do meu filho. Eu tenho pouquíssimo tempo pra ficar com ele. O tempo que eu tenho é a tarefa, não sei o que, só e pronto; e vamos brincar um pouquinho, e vamos dormir porque amanhã tem que trabalhar, e é assim todos os dias. O tempo maior que eu tenho com ele é no final de semana. E essas famílias? Também são assim, o mesmo ritmo que eu tenho (SININHO, SESSÃO 5).

A partir da fala da professora Ariel, vemos que não é somente por falta de tempo que as famílias estão ausentes. Estas famílias são formadas pelos adultos, crianças, adolescentes, alunos, “atolados na sobrevivência mais imediata”, “acuados no limite da sobrevivência, sem horizontes” (ARROYO, 2014) dos quais não há muito o que se esperar. Todavia, de acordo com Young (2007, p.1294), estas famílias têm objetivos em comum com a escola:

[...] mesmo que às vezes inconscientemente, ao fazerem sacrifícios para manter seus filhos na escola. Esperam que eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa.

Para Young (2007, p. 1294), o conhecimento poderoso fornece base para que os alunos possam fazer julgamentos:

Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.

Conforme vimos no início desta seção, dentre as expectativas sobre o papel da escola, as professoras acreditam que esta instituição é um meio dos alunos obterem melhores condições de vida, por meio da aquisição deste conhecimento poderoso dito por Young (2007). Para Branca de Neve, isso também é esperado pelas famílias:

Os pais orientam em casa e tem toda aquela expectativa de um futuro que eles acham que tudo isso vai ser encontrado na escola, tudo isso a escola vai proporcionar (BRANCA DE NEVE, SESSÃO 2).

É comum ouvirmos dizer que a escola de hoje não é a mesma de antigamente, que funções que eram da família têm ficado para a escola.

Não nos compete discutir aqui qual é o papel da família, mas defendemos que a função do professor é ensinar o que os alunos não sabem conforme afirma Silveira (1995, p. 27):

[...] a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a **apropriação do saber que eles não dominam quando chegam na escola.**[...] De

posse desse saber que o professor, na escola, lhes ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la (SILVEIRA, 1995, p. 27, grifos nossos).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 130-131), vivemos em uma sociedade que está “diante da globalização econômica, da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e da tecnologia [...]”, um mundo contemporâneo.

Ao tecer algumas considerações sobre este mundo contemporâneo, Rios (2011, p. 88-89) enfatiza que há um “processo acelerado de desenvolvimento da tecnologia” e globalização, o que afeta as relações, designando a “[...] expansão de inter-relações, principalmente de natureza econômica [...]” a cultura, a vida dos sujeitos. Nesse contexto:

[...] a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-la positivamente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 133).

Compreendemos a partir de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que a escola dos AIEF deve ensinar aos seus alunos todo o conhecimento que adquirimos socialmente até os tempos de hoje em sua totalidade, ou seja, não é somente ensinar a ler, escrever, calcular, mas também os valores, os princípios e tudo o que precisamos para viver em sociedade.

A partir das palavras de Cachinhos Dourados, identificamos que as professoras concordam com esta tríplice responsabilidade:

É fundamental/essencial que a escola contribua e favoreça efetivamente na formação de alunos autônomos, críticos, éticos, participativos. Não se esquecendo da função pedagógica [conteúdos]. Formar cidadãos capazes de se colocarem/posicionarem de maneira positiva e construtiva na sociedade (CACHINHOS DOURADOS, SESSÃO 1).

Quando a escola desempenha este papel não está assumindo funções da família, e sim desempenhando seu trabalho de acordo com a necessidade daqueles que a frequentam.

Young (2007, p. 1288) nos deixa claro que família e escola têm funções distintas:

As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitam suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos.

Segundo as professoras, as famílias não conseguem “reproduzir tais sociedades humanas”. Para a professora DSIMM, as famílias muitas vezes não discutem assuntos como valores, *bullying*, respeito, com seus filhos. Consequentemente, a escola passa a ser o único lugar que tais temáticas relevantes à organização da sociedade podem ser tratadas.

[...] gente vem assim de uma era onde eles não têm mais esses valores em casa, justamente pela falta da família estar em casa. Mãe e pai trabalham, não tem tempo pra ficar em casa justamente e conversar com as crianças sobre isso. Então eles estão vindo sem esses valores, então como não trabalhar dentro da escola? Porque nós somos um conjunto, nós somos um conjunto, corpo, alma e espírito, então se agente não trabalhar o espírito dessa criança ela vai ficar vazia, então a gente tem que falar do amor, da amizade, do carinho, do respeito. A gente tem que falar desses valores, senão eles se perdem (DSIMM, SESSÃO 4).

Concordamos com DSIMM, que cabe a escola ensinar não somente os conteúdos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao desenvolvimento integral do ser humano.

Young (2007), nos traz que sem as escolas a sociedade permaneceria inalterada por tempos como era antigamente, ou seja, à escola compete à transmissão de tudo o que aprendemos, evoluímos, construímos, adquirimos até os dias atuais, e a formação da capacidade de ver, compreender e transformar este mundo.

Nessa formação integral, nesse desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, cabe o ensino de questões/conteúdos e discussões sobre a higiene, o cuidado com consigo, com o próximo e com o meio ambiente, o respeito, o cálculo, a leitura, a escrita, o entendimento geográfico, histórico e científico do mundo.

A professora complementa que os alunos sentem a necessidade de falar de seus problemas pessoais e a escola não pode ignorar a oportunidade orientá-los para a vida:

[...] a criança ela quer se abrir, ela quer falar com o professor, o que ela está passando, as dificuldades que ela tem, então tem que ser trabalhado na escola, não tem como, porque eu acho que ali na escola que a criança vai receber uma orientação pra vida (DSIMM, SESSÃO 4).

Moana concorda com DSIMM, que no papel da escola cabe à conscientização e discussão sobre os problemas do cotidiano dos alunos, mas para ela é preciso trabalhar esses pontos com as famílias também:

Eu acho que o papel da escola, como a DSIMM falou é essa conscientização, não trabalhar só com o aluno, é com a família, com palestras, com grupos de apoio desenvolvendo já desde pequenininho [...] (MOANA, SESSÃO 4).

Fora mencionado pelas participantes que algumas famílias não acompanham a vida escolar de seus filhos, muitas não olham nem o caderno de tarefa, deixando a educação das crianças sobre a total responsabilidade da escola, porém, há casos em que a família é parceira da escola e quem ganha são os alunos.

Em dois momentos distintos, as professoras mencionaram sobre a falta de estrutura das famílias. Considerando o contexto das falas, elas se referem à ausência de conhecimento para educar, instruir, orientar as crianças, situação de vida precária, situação financeira difícil, pais ou mães reclusos, entre os fatores que atinge e aflige a maioria dos alunos das escolas públicas dos AIEF.

A partir dessas falas entendemos que estas famílias não têm condições do que Young (2007), definiu como “reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitam suas inovações e mudanças”. O que fazer?

Nas mesmas vozes que denunciam encontramos algumas respostas. As professoras defendem que é necessário orientar as crianças e os adultos, trabalhar com a conscientização, tanto com os alunos quanto com seus familiares, buscar parcerias com as famílias, ou seja, trabalhar junto às famílias. Como?

A escola participante da pesquisa está no caminho ao: desenvolver projetos, como por exemplo, o projeto de leitura que envolve os familiares e a comunidade escolar; realizar festa junina, apresentações teatrais; convidar e incentivar à participação dos familiares nos órgãos colegiados; investir e buscar a frequência dos familiares às reuniões de pais e mestres. Não há um modo de fazer, mas sim uma maneira de se olhar para essas famílias.

Nesta seção, trouxemos o que as professoras compreendem como papel da escola pública dos AIEF, além de vários pontos que surgiram nas sessões do grupo dialogal: as adversidades da docência; metodologia dessa atuação e a participação da família na vida escolar na vida escolar das crianças.

Conforme vimos, as docentes revelam em suas falas ideias sobre o papel da escola semelhantes ao que encontramos nos documentos oficiais, mas também trazem algumas especificidades da docência nessa etapa do ensino. Essas vozes, ditas em *lócus* mostram a complexidade do trabalho com as crianças pequenas.

No entanto, também nos mostram que há possibilidades de se desenvolver um bom trabalho, mesmo diante desse quadro complexo quando se tem a ludicidade, o prazer em ensinar e aprender, o respeito ao conhecimento que os alunos dispõem, a busca em envolver as famílias na vida escolar das crianças como princípios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Paulo Freire

O título desta dissertação é uma alusão à poesia de Cecília Meireles, o que pode suscitar a necessidade de uma tomada de decisão frente ao papel da escola, uma possível escolha entre *Isto ou Aquilo*. No entanto, ao buscarmos compreender o que as professoras entendem como papel da escola pública dos AIEF entendemos que a realidade não se constitui de alternativas exclusivas, mas de conjugação aditiva: o papel da escola é isto e aquilo, fato que demarca a complexidade deste papel.

Entendemos como complexidade a ausência de um padrão de expectativas sociais, que ocorre devido às incertezas no que deve ser ensinado na escola pública dos AIEF. Ou seja, dotar os alunos dos conhecimentos construídos historicamente, capacitando-os intelectualmente ou acolhê-los em suas necessidades sociais, além da incoerência em se declarar a formação do sujeito integral como papel da escola, mas oferecer a estes o currículo mínimo.

Neste fechamento da dissertação, temos como objetivo trazer algumas reflexões sobre a importância de se ter claro o papel da escola pública dos AIEF nos documentos oficiais e evidenciar o quanto a falta de esclarecimento das especificidades dessa etapa do ensino reflete na atuação docente.

O objetivo central da dissertação foi analisar o que as professoras compreendem como papel da escola pública dos AIEF a partir do *lócus* da pesquisa, considerando o que as pesquisas acadêmicas, a legislação educacional brasileira vigente, o Regimento Comum das Escolas Municipais de EF de Birigui, a Proposta Pedagógica da pesquisada apontam como papel dessa escola, e sua complexidade na atuação docente.

Com a pesquisa bibliográfica identificamos que as concepções das professoras sobre o papel da escola dos AIEF se assemelham a algumas vozes ouvidas em outras pesquisas,

principalmente no que se refere à escola ser um meio do aluno obter melhores condições de vida, ter a função de formar para o trabalho, preparar o aluno para o mundo público, transmitir os conhecimentos construídos historicamente.

Ao considerar a realidade do *lócus* de pesquisa, identificamos assim como Raab (2016) que, na opinião das professoras, a escola tem ensinado o mínimo do conhecimento. Nossos dados apontam que isso se deve às políticas externas que direcionam o currículo. Outra constatação semelhante à pesquisa de Raab (2016) se refere à ausência de esclarecimento sobre a função da escola pública dos AIEF nos documentos, porém, depreendemos na análise documental que os programas de formação e as políticas de alfabetização têm definido que o papel da escola pública dos AIEF é: alfabetizar, formar leitores, cuidar, educar e letrar em todas as áreas do conhecimento.

Com a análise documental, identificamos que na LDB/96 há um silenciamento quanto ao papel da escola pública dos AIEF, considerando suas especificidades. Constatamos que esse documento traz o papel da Educação Básica, que vem a ser a formação para o mercado de trabalho, a necessidade de se articular escola-família-sociedade, de ensinar valores e atitudes, e considerar os aspectos avaliativos qualitativos acima dos quantitativos, destoando este último do PNE o qual insere a ideia de aferir a qualidade da educação por meio de índices quantitativos, através de avaliações de habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática.

Ao desconsiderar, nesse processo, o aluno como sujeito único, singular, de direitos e ritmos diferentes de aprendizagem, essas avaliações, que induzem ao currículo limitado, o ensino do mínimo a quem precisa do máximo, são recebidas pelas vozes deste trabalho como meio de se obter justificativas numéricas para responsabilizar e culpabilizar os professores pelas mazelas da educação.

A Resolução 7/2010 enfatiza a importância de se olhar para cada aluno como um sujeito único, em que o cuidar e educar como indissociáveis tendo como princípio o prazer em aprender e o lúdico no processo de ensino e aprendizagem para uma formação de cidadãos críticos. Diferente dos outros documentos, a avaliação, aqui, é entendida como instrumento para acompanhamento da aprendizagem e redirecionamento da prática docente.

A BNCC, que norteará a elaboração e reelaboração dos currículos das redes e Sistemas de Ensino a partir deste ano, também foi ponderada pelas vozes deste trabalho. Esse documento aponta que a escola de Educação básica deve letrar os alunos em todas as áreas do conhecimento. No entanto, para as vozes desta pesquisa, a quantidade excessiva de conteúdos,

habilidades e competências a serem contempladas poderá prejudicar a qualidade do ensino oferecido.

Em suma, identificamos que as últimas políticas públicas para a educação – PNE, TODOS, PNAIC, PMALFA, BNCC, assim como na Proposta Pedagógica da escola pesquisada, estão concentradas na alfabetização e têm direcionado o papel da escola dos AIEF a alfabetizar os alunos, formar leitores, cuidar, educar e letrar em todas as áreas do conhecimento.

Constatamos a complexidade do papel da escola na Proposta Pedagógica da escola pesquisada ao se ter como princípios e bases, nesse documento, os conceitos da autonomia, criticidade, sensibilidade, democracia, integração escola-comunidade-família, construção do conhecimento, formação humana, projetos envolvendo a família, a formação de leitores, os problemas sociais, juntamente a índices a serem atingidos no IDEB.

Por meio do método dialético, vimos como é legítimo buscar a totalidade do que se quer conhecer, pois, foi somente com este modo de olhar que pudemos concluir que não há uma definição única, mas multideterminada do papel da escola pública dos AIEF nos documentos oficiais e nas vozes das professoras, e que a escola enquanto meio de melhoria da qualidade de vida, superação do *status quo* é assim entendida pelos pais das participantes da pesquisa, pelas vozes aqui pronunciadas, e de acordo com elas, também é a concepção que os pais dos alunos têm.

Trazer as considerações e percepções das professoras sobre o papel da escola em que atuam desvelou que apesar das significações sociais hegemônicas que estão chegando à escola a partir dos documentos oficiais, das políticas públicas, as docentes atribuem na atuação outros significados e sentidos à escola, e que por vezes, há um direcionamento por meio da implantação das políticas públicas à formação mínima baseada no domínio da leitura, da escrita, do cálculo e da resolução de situações-problema de Matemática.

Com a organização e tratamento das informações a partir da composição dos Núcleos de Significação, identificamos também aspectos que compõem a complexidade na atuação docente: as adversidades da docência; metodologia dessa atuação; participação da família na vida escolar das crianças. Esta complexidade é intensificada devido à falta de esclarecimento do que é especificamente o papel da escola dos AIEF nos documentos oficiais

No que se referem às adversidades da docência nos AIEF, as professoras destacaram: a importância de se conhecer a realidade dos alunos; ter o cuidado de olhá-los sem preconceito; considerar suas reais necessidades no processo de ensino e aprendizagem; a maturidade dos alunos e o tempo de alfabetização estabelecido pelas políticas públicas; a indissociabilidade

entre educar e cuidar; e a falta de respeito com os alunos de inclusão frente às avaliações externas, pois, para elas essas avaliações não medem a evolução do aluno, mas avaliam o professorado.

Acreditamos que o tempo em que permanecem juntos alunos e professora contribui para o estreitamento das relações e, conseqüentemente, para este olhar ao aluno enquanto sujeito único com necessidades e desafios. Diante de tal complexidade, as professoras refletem que por vezes pensam se estão desempenhando o papel da escola.

No que concerne à metodologia, as professoras retratam algumas práticas características do trabalho com os AIEF: ler para incentivar os alunos a lerem; valorizar o conhecimento dos alunos; dispor de diversas estratégias e recursos para que todos os alunos aprendam – o que evidencia a responsabilidade com a docência-; preocupação com um ensino prazeroso e estimulante.

Para as docentes, há incoerência entre o que se pede nos documentos oficiais e o que as políticas têm implantado, principalmente no que diz respeito à contemplação da ludicidade no processo de ensino. Ainda criticam a falta de acompanhamento na implantação e a ausência de avaliação das políticas implantadas.

Quanto à participação das famílias dos alunos na vida escolar de seus filhos, para as professoras a escola tem assumido funções que eram da família, muitas vezes por esta não ter subsídios para educar, orientar, ensinar, instruir e acompanhá-los.

Diante desse quadro, cabe à escola buscar parcerias para que possa auxiliar essas famílias, não assumindo as responsabilidades que compete à elas, mas também não ignorando os fatos, uma vez que isto reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

A nossa sociedade é organizada por famílias que detêm diferentes condições para educar seus filhos, acompanhar a vida escolar, participar das atividades, auxiliá-los nas tarefas, mediar conflitos. O que reafirma a escola enquanto o único lugar em que temáticas relevantes à organização da sociedade podem ser tratadas, como por exemplo, o respeito às diferenças.

Fato este que deixa claro a importância da escola na formação dos sujeitos, uma vez que a escola no desempenhar de suas funções influencia e interfere na constituição da sociedade. É nesse ambiente que os alunos têm a oportunidade de conviver com as diversidades, refletir e resolver conflitos constituindo-se como sujeito social.

Se buscamos a formação de uma sociedade igualitária, de direitos e deveres, de respeito ao próximo e as diferenças, se faz necessário o convívio entre os pares, o que vai à contramão das últimas propostas governamentais de um ensino domiciliar, o *homeschooling*.

De acordo com as professoras é preciso formar o aluno integralmente, e isso inclui acolhê-los em todas as suas necessidades, oferecer-lhes o conhecimento poderoso, dar continuidade às sociedades humanas, fornecer meios à mudança e à inovação (YOUNG, 2007) o que nem todas as famílias têm condições de fazê-los.

Para o trabalho com as famílias, os sujeitos participantes reforçam a importância de orientá-las, envolvê-las nos projetos escolares, na participação dos órgãos colegiados na escola. Não há receita de como agregar as famílias à escola, mas o que precisa ser considerado é a forma de se olhar para elas.

Conforme mudam os sujeitos que frequentam a escola o seu papel é redefinido, porém, a escola deve ter como princípio o ensino do que é histórico, os conhecimentos já construídos, o que é necessário à manutenção e sobrevivência da nossa espécie, aquilo que não será ensinado em nenhum outro lugar.

A escola precisa ser uma instituição do conhecimento (LIBÂNEO, 2012), atentando-se ao controle do sistema de ensino do mínimo, que está sendo exercido por meio de políticas de avaliação camufladas no discurso da busca pela melhoria da qualidade do que está sendo oferecido e às questões sociais que por vezes podem limitar o papel da escola à socialização, à convivência, ao acolhimento social.

É necessário que a escola considere o contexto social, histórico e econômico em que está inserida em toda a sua dinâmica de organização e estabelecimento do que e como se deve realizar o ensino formal, porém, não pode se sujeitar às demandas da sociedade na definição do seu papel. Daí a necessidade de uma formação política para a compreensão dos caminhos que estão sendo designados e trilhados pela escola pública há tempos, o que suscita à necessidade de se repensar a formação política dos professores, tanto inicial quanto continuada.

Concluimos que o papel da escola pública dos AIEF é contribuir com a formação integral do ser humano, considerando o cuidar e o educar como indissociáveis, ensinando os conteúdos referentes à higiene, aos valores, ao respeito ao próximo, como também o cálculo, a escrita, a leitura, o entendimento de mundo, mediante a interdisciplinaridade das diferentes disciplinas, sem a desvalorização da Arte, da Educação Física, da Ciências, da Geografia e da História.

Na perspectiva dessa escola enquanto espaço de conhecimento, defendemos que é preciso repensar a instituição dos AIEF e definir o que é necessário para se conferir qualidade a essa etapa da educação.

A partir das vozes docentes e das leituras realizadas nessa pesquisa, depreendemos que uma escola de qualidade precisa de:

- ✓ Investimento financeiro e em pessoal de acordo com as necessidades;
- ✓ Aceitar as diversidades e adversidades da escola de todos para todos, o que demanda considerar e encarar as subjetivas dos alunos na prática pedagógica, ou seja, saber quem são os nossos alunos e ter isto como ponto de partida para o ensino, oferecendo a estes mais do que possuem;
- ✓ Avaliação a partir de um instrumento que se evidencie os problemas/erros do contexto escolar, assim como os sucessos/acertos, em que se contemple o ambiente físico, escolar, educativo; as condições de trabalho, de acesso e permanência dos alunos; a formação e valorização de todos os profissionais da educação; a prática pedagógica e a gestão escolar.

Precisamos resistir ao que se está imposto, ousar com o que dispomos, desvelar e conhecer escolas que encaram os desafios, as peculiaridades e as subjetividades dessa escola de todos para todos em seus processos pedagógicos, para que possamos inovar os espaços que temos, construir novas perspectivas de ensino com qualidade e assim transformar a sociedade que temos. É necessário desvelar, conhecer, inovar, construir e transformar.

Esperamos que este trabalho contribua com os estudos e pesquisas sobre a escola pública, não somente dos AIEF, uma vez que todas as escolas públicas brasileiras se encontram no mesmo contexto, auxilie na definição do papel da escola pública dos AIEF, e que nossos diálogos, nossos achados subsidiem outras pesquisas que contemplem a temática e, mais ainda, que as ideias lançadas, as críticas realizadas, suscitem novas pesquisas a concretização de uma escola de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABBADE, M. P. a nova LDB: algumas observações. In: SILVA, C. S. B. MACHADO (Org.). **LDB: trajetoria para a cidadania?** São Paulo: arte e Ciencia, 1998. 44 p.

ADRIÃO, Tereza; CAMARGO, Rubens Barbosa. A gestão Democrática na Constituição Federal de 1998. In: OLIVEIRA, R O. T. **Gestão Financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal e da LDB.** 3.ed. amp. São Paulo: Xamã, 2007, p. 31-46.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **PUC- SP: Psicologia – Ciências e Profissão**, ano 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan/abr., 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2018.

ALMEIDA, Maria Izabel de. O trabalho dos educadores. In: ABICALIL, C.A., PASSOS, A. L. DOURADO, L. F. [et al.] **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: [s.d.], 2004, p. 105-118.

ALVIM, Joselene Lopes. **O papel da escola na orientação profissional:** uma análise contemporânea da dimensão teórica e prática na cidade de Presidente Prudente – SP. 2011. Disponível em:< https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96502/alvim_jl_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 nov. 2017.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas, SP: Autores e Associados, 2004.

ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Entrevistando. In: REYES, Claudia Raimundo; MONTEIRO, Hilda Maria (Orgs.). Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional. São Carlos, SP: **EdUFSCar**, p. 32-61, 2010. Coleção UAB-UFSCar.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa. São Paulo**, 2011, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>>. Acesso em: 15 mar 2017.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. O direito a formação humana como referente da avaliação. In: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. (Org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ATLAS do desenvolvimento humano no Brasil: online, [2010]. Birigui, SP. Disponível em:<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/birigui_sp>. Acesso em: 30 abr.2018.

BIRIGUI, Leandro. **Ficheiro**: Birigui-SP. 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Birigui_-_SP.jpg> Acesso em: 04 nov. 2018.

BIRIGUI. Prefeitura Municipal de Birigui. **Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Birigui**. Birigui: Secretaria de Educação, 2008.

BIRIGUI. Prefeitura Municipal de Birigui. **Proposta Pedagógica da escola municipal de ensino fundamental de Birigui**. Birigui: Secretaria de Educação, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 abr. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados**: Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:** Relatório do Programa. Brasília, 2004. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me00491.pdf> >. Acesso em: 15 mar 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf >. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.** Casa Civil, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 11, de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010b. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf >. Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. Portaria MEC nº. 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Ministério da Educação, Brasília, DF, 04 jul. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 - 2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Estudos Educacionais - DIREDE. **Plano Nacional de Educação: linha de base**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Alfabetização: Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CABRERA, Mônica Almeida. **As representações sociais dos professores do município de Regente Feijó – SP sobre o seu papel na escola pública atual**. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2013/ms/monica.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes. 1997.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 295-316.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v.7, n.7, p.251-266, 2011.

CHIZZOTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade no Minho, Portugal, v.16, n.002, p. 221-236, 2003.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. 1ed. Curitiba: Appris, 2017.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência dos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 50, p. 385-499, mai/ago, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 26 jun.2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores e associados, 1987.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Qual é o significado de papel?**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/papel>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 30, p.305-323, jul./dez., 2010.

DINIZ, Eli. Em busca de um novo paradigma: a reforma do Estado no Brasil dos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Fundação Seade, 1996, p.13 – 26.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006, p. 165-182.

DOURADO, Luiz F. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: ABICALIL, Carlos Augusto; PASSOS, Luiz Augusto; DOURADO, Luiz F. (et al) **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: s.d. 2004, p. 67-79.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. n 18, p. 22-34, 2001. disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa- reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun., 2007.

FUSARI, José Cerchi. (Org). **O professor de 1º grau: trabalho e formação**. São Paulo: Loyola, 1990.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Série Pesquisa em Educação**, 10. Brasília: Líber, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; et. al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. **Estudo em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas**: São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: < <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. In. SILVA, Anielson Barbosa da;

GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p.115-143.

GOMES, Alessandra de Oliveira Capuchino. **A função social da escola: Uma análise das significações construídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista**. 2014. 525 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16164/1/Alessandra%20de%20Oliveira%20Capuchinho%20Gomes.pdf> >. Acesso em: 30 ago. 2017.

GRACIANI, Graziela Dantas. **A função social da escola pública brasileira: um estudo exploratório**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < [file:///C:/Users/Win10/Downloads/GRAZIELA_DANTAS_GRACIANI%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Win10/Downloads/GRAZIELA_DANTAS_GRACIANI%20(1).pdf) >. Acesso em: 30 ago. 2017.

HELENA, Silvia. Educação tem nova diretora. **Folha da Região: Araçatuba**, 11 abr. 2008. Disponível em: < <http://www.folhadaregiao.com.br/2.633/educa%C3%A7%C3%A3o-tem-nova-diretora-1.88149> >. Acesso em: 22 mai. 2018.

INFOPÉDIA. **Ambiguidade**. Dicionário Porto editora. Disponível em: < <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ambiguidade> >. Acesso em: 13 abr 2018.

LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. Brasília: Líber livro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> >. Acesso em: 15 ago.2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed.rev.ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças?. In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.

LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves (Orgs). **Pesquisa científica em ciências humanas: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LIMA, Jorge Ávila de; O papel de professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.6, 1996, p. 47-72.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. 280 p. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/vanda_moreira_machado_lima.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Saberes de professores críticos-reflexivos no curso de Pedagogia**. Campo Grande-MS, n. 26, p. 215-232, jul./dez., 2008. (Série - Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB). Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/244-1086-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Ensino Fundamental: papel social, especificidades e representações dos professores dos anos iniciais. In: PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. (Org.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 75-106.

LOPES, Rafael. **Prefeitura de Birigui executa obras de reforma da escola municipal Profª Darcy Garcia Gavira**. Prefeitura de Birigui, online, 12 jan. 2018a. Disponível em: <http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=4940>. Acesso em: 18 jun. 2018.

LOPES, Rafael. **Aberta licitação para reforma de quatro unidades escolares da rede municipal de ensino de Birigui**. Prefeitura de Birigui, online, 28 fev. 2018b. Disponível em: <http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=5121>. Acesso em: 18 jun. 2018.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. Métodos de pesquisa em educação. **Educação em revista**, Marília, v.15, n.2, p.7-32, jul.- dez., 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5077/3593>. Acesso em: 08 nov. 2017

KINGDON, J. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. **Políticas Públicas** – Coletânea. Brasília: ENAP, 2006. p. 225-245).

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Abrindo caminho**. São Paulo: Ática, 2003.

MALACRIDA, V. A. Ser professor no contexto do século XXI: representações sociais de professores. 2012, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eclér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Francine de Paulo. **O ensinar na ótica de professoras de uma rede municipal de ensino**: desafios, práticas e o sentido da escola. 2014. 162 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16145> >. Acesso em: 30 ago. 2017.

MARX, Karl. **O capital**: Livro 1. Tradução de Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MEIRELES, Cecilia. **Ou isto ou aquilo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MEMÓRIAS dos municípios: online, 2018. **Memorial de Birigui**. Disponível em: < <http://www.memorialdosmunicipios.com.br/listaprod/memorial/historico-categoria,298,H.html> >. Acesso em: 30 abr. 2018.

MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes; PERBONI, Fábio; MILITÃO, Andreia Nunes. O novo PNE (2011-2020): convergências e divergências. In: X Congresso Nacional de Educação EDUCERE. **I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação** – SIRSSE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.8103-8116. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5866_3463.pdf >. Acesso em: 10 out 2018.

MOROZ, GIANFALONI; MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. Análise de dados. In: _____. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano, 2002, p. 73- 94.

NASCIMENTO, Cláudia Rodrigues da Silva. **Escrita digital no Ensino Fundamental I: do livro didático à atividade pedagógica**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/14347/1/Claudia%20Rodrigues%20da%20Silva%20Nascimento.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

NOGUEIRA, Alessandra. Birigui a cidade que não para de crescer. **Folha da região: Cidades**: online, 9 dez. 2001. Disponível em: <<http://jornalvirtual.folhadaregiao.com.br/arquivo/2001/12/09/cida09.php>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

NUNES, Kleber. O Brasil e o mundo em 2010. **Contando história: online**, 10 nov 2013. Disponível em: <<http://contandohistoria1977.blogspot.com.br/2013/11/o-brasil-e-o-mundo-em-2010-dilma-e.html>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

O ESTADO de São Paulo: Estadão, online, 2011. **A educação no Censo 2010**. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-educacao-no-censo-de-2010-imp-800622>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996. **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, Campinas: FE – UNICAMP, 1997, p. 816 - 827. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/.../trab077.rtf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4699.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

O PROGRESSO: Dourados, MS: online, 2010. **Os principais fatos ocorridos no Brasil em 2010**. Disponível em: <<http://www.progresso.com.br/retrospectiva-os-principais-fatos-ocorridos-no-brasil-em-2010>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PEREZ, José Roberto Rus; MATTOS, Maria José Viana marinho de. Avaliação, monitoramento e controle-social: contribuições à pesquisa e à política educacional. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota (Orgs.). **Avaliação, política e gestão da educação**. São Cristóvão: UFS, 2011. p. 15-31.

PARO, Vitor Henrique. As funções da escola, a estrutura didática e a qualidade do ensino. In: PARO, V. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007, p. 33-81.

PASCUAL, Jesus Garcia. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 2-11, out. 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300002>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle. **Lua Nova**, [online]. 1998, n.45, pp.49-95. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>> Acesso em: 25 jun. 2018.

PESSOA, Alex Sandro Gomes. **O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção**. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97523/pessoa_asg_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2017.

PETRY, Cleriston. **O papel da escola no contexto da esfera social: o ensaio para a vida pública**. 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. Disponível em: < <https://secure.upf.br/pdf/2012CleristonPetry.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. (Org.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013.

PINTO, Umberto de Andrade. O papel e os desafios da educação básica no Brasil. In: PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. (Org.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013, p.15-50.

PORTAL do governo: SP notícias: online, 2001. **Programa de municipalização do ensino une Estado e municípios**. Disponível em:<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/programa-de-municipalizacao-do-ensino-une-estado-e-municipios/>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 115-130, jan. / jun. 2009. Disponível em:< <file:///C:/Users/Win10/Downloads/331-332-1-PB.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

PREFEITURA de Birigui. Birigui: SP online, 2017. **Secretaria de Educação promove primeira reunião de trabalho com diretores das unidades escolares**. Disponível em:<http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=3757>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PREFEITURA de Birigui. Birigui: SP online, 2017a. **Magistério: um caminho desconhecido marcado por altos índices de distorção**. Disponível em: <http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=4229>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PREFEITURA de Birigui: online, 2018. **Secretarias** – Ex-prefeitos. Disponível em: <http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/secretarias/ex_prefeitos.php>. Acesso em: 30 abr. 2018.

PREFEITURA de Birigui. Birigui: SP online, 2018a. **Dados da cidade**. Disponível em: <<http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/cidade/dados.php>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PREFEITURA de Birigui. Birigui: SP online, 2018b. Transparência: **Portal de acesso à informação**. Disponível em: <<http://201.49.71.187:65000/>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

PREFEITURA de Birigui. **Notícias**. Birigui: SP online, 2018c. Disponível em: <<http://201.49.71.187:65000/>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

RAAB, Yeda Strada. **Escola pra quê?: Reflexões sobre a função da Escola Pública Estadual Paulista**. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/27042016_174332_yedastradaraab_ok.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v.7.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo discussão. **Educação e Sociedade**, Campinas: UNICAMP, 2010, v. 31, n. 112, p. 833-850. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis n. 5.540-68 e 5.692-71. In. SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 173- 203.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 9-55.

SECRETARIA da Educação. Prefeitura Municipal de Birigui: SP online, 2018. **A secretaria.** Disponível em: <<http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/secretaria/secretaria.php>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

SEIBT, Adelino Jacó. **O papel da escola como formadora de leitores na relação com a família e a sociedade.** 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação das Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Ijuí. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2301/ADELINO%20JAC%C3%93%20SEIBT.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

SILVA, Cátia Cilene Farias da. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: entre méritos e críticas de uma política educacional. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 178-185, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/viewFile/13/213>>. Acesso em: 13 set. 2018.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da; MACHADO, Angela Viana. (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte e Ciências, 1998.

SILVA, Janaina Pereira da. **A função social da escola e o aspecto educacional do programa Bolsa Família.** 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10436>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. **Para uma teoria da escola pública no Brasil.** Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SILVA, Viviane Aparecida da. **Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos:** possibilidades de escuta das crianças. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9804/1/Viviane%20Aparecida%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SILVEIRA, Renê J. T. O professor e a transformação da realidade. **Revista Nuances-** Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

SÍMARO, Eudóxia Aparecida da Silveira et al. Educação. Birigui 100anos. **Folha da Região:** Araçatuba, n.13, p.193-208, out. 2011.

SIOPE – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fnde_sistemas/itemlist/category/70-siope-1> Acesso em: 10 mar. 2018

SIQUEIRA, Débora Gonçalves. **O papel social da escola:** como a escola é percebida pelas crianças e como gostaria de ser percebida frente a este público. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SiqueiraDG_1.pdf >. Acesso em: 27 ago. 2017.

SCHLÜZEN, Elisa; RINALDI, Renata; SANTOS, Danielle. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9. Disponível em: <http://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Inclus%C3%A3o%20Escolar_marcos%20legais%20AEE%20sucesso%20escolar%20de%20PD.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

TENTI, Emilio Fanfani. 2007. **La escuela y la cuestión social:** Ensayos de sociologia de la educación. Buenos Aires: Argentina, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987. p.138-140. Disponível em:< http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018.

UM OU OUTRO: MP de Birigui manda ex-vereador. **Araçatuba e região:** Política e administração: online, 27 mar. 2018. Disponível em:< <https://aracatubaeregiao.com.br/um-ou-outro-mp-de-birigui-manda-ex-vereador-paulo-bearari/n>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE:** PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO OU CARTA DE INTENÇÃO? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107. Disponível:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 14 abr.2018.

VAZ, Carolina Dalenogare. **A educação no Brasil na década de 1990.** 2010. 96 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-pedagógica da escola:** Uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 11-35.

VIEIRA, Sofia. Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Líber Livros, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/154622%20(1).pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VOGEL, Michely Jabala Mamede. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica**. 2015. 184p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.101, p.1287-1302, set./dez., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

WACHOWICZ, Lílían Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba-PR, v. 2, n.3, p. 171-181, jan.- jun. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/dialogo-730%20(1).pdf>. Acesso em: 07 nov. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para o (a) Professor (a)

Prezado(a) Professor(a).

Este questionário é parte da pesquisa intitulada **“Ou Isto ou Aquilo: o papel da escola pública a partir das vozes dos professores”** vinculada a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente – SP, a qual tem por objetivo obter informações acerca do papel da escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com ele, temos a intenção coletar dados referentes ao perfil pessoal e profissional dos professores desta unidade escolar para após análise das informações selecionarmos os participantes.

Sendo assim, solicitamos sua colaboração quanto ao preenchimento deste. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases da pesquisa. Contamos com a sua colaboração e agradecemos antecipadamente pela atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Karlliny Martins da Silva (Pesquisadora) e Vanda Moreira Machado Lima (Orientadora)

QUESTIONÁRIO

1. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino.
2. Idade: _____ anos.
3. Você frequentou o magistério?
☐ Sim ☐ Não ☐ Incompleto
4. Possui graduação?
☐ Sim ☐ Não ☐ Mais de 1
5. Qual seu tempo de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
☐ até 5 anos ☐ mais que 5 anos até 10 anos ☐ mais de 10 anos
6. Coloque o tempo que você atua nos determinados anos/séries/turmas:
1º ano: _____ ano (s). 2º ano: _____ ano (s).
3º ano: _____ ano (s). 4º ano: _____ ano (s).
5º ano: _____ ano (s).
7. Você tem interesse em participar das sessões que realizaremos para conversarmos sobre a temática desta pesquisa? Sabendo que as sessões serão de aproximadamente 1 hora e realizadas no HTPC.
☐ sim ☐ não
8. Caso sua resposta na pergunta anterior seja SIM escreva seu nome na linha abaixo seguido do nome de um personagem infantil de sua preferência para ser o seu pseudônimo. Este pseudônimo será usado para identificá-lo no relatório da pesquisa, preservando sua identidade.

Estamos honradas com a sua participação e colaboração à pesquisa.
Muito obrigada!

APÊNDICE B - Roteiros norteadores para as sessões do Grupo Dialogal

SESSÃO 1: Levantamento inicial sobre a concepção dos professores sobre o papel da escola e apresentação dos objetivos da pesquisa.

1. Levantamento inicial do que as professoras entendem como papel da escola a partir do questionamento: Professora, para você, qual é o papel mais importante da escola?
2. Explicação do problema de pesquisa: O que os professores entendem como papel da escola pública dos AIEF? O que eles idealizam como papel da escola?
3. Apresentação dos objetivos da pesquisa;
4. Explicação das sessões com o Grupo Dialogal.
5. Explicação do papel da pesquisadora no grupo.
6. Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SESSÃO 2: Quem são as participantes da pesquisa e releitura de imagens.

- e) Solicitação para que as participantes se apresentem: estado civil, tempo de docência, quantidade de filhos, escolarização dos pais.
- f) Retomando seu início da vida escolar enquanto aluna, completem a frase: Quando eu era pequena meu pai/minha mãe sempre dizia: Filha, você precisa ir para a escola para...
- g) Pense um pouco sobre sua formação inicial: Porque você escolheu ser professora?
- h) O que você acha de ser professora?
- i) Você acumula cargo? Porque?
- j) Releitura de imagens

Para levantar o que as professoras idealizam como papel da escola nos disporemos de um varal com vários pôsteres com a impressão de obras de artistas como: Vicent Van Gogh, Pablo Picasso, Claude Monet, Gustav Klimt, Leonardo da Vinci. Elas escolherão um desses pôsteres que considerem que represente o papel da escola e socializarão suas ideias com o grupo.

SESSÃO 3: Análise do filme “Escritores da liberdade”

As professoras assistirão ao filme e responderão as seguintes questões:

- a) Qual a relação do filme “Escritores da liberdade” com a sua atuação docente na escola pública dos anos iniciais? Qual cena melhor representa isso para você?

- b) Registrem uma ou duas cenas do filme mais significativas para representar o papel da escola pública dos anos iniciais.

Sobre o filme selecionado:

Título Original: Freedom Writers

Elenco: Hilary Swank, Patrick Dempsey, Scott Glenn, Imelda Staunton, April L.

Hernandez

Direção: Richard LaGravenese

Hilary Swank, duas vezes premiada com o Oscar, atua nessa instigante história, envolvendo adolescentes criados no meio de tiroteios e agressividade, e a professora que oferece o que eles mais precisam: uma voz própria. Quando vai parar numa escola corrompida pela violência e tensão racial, a professora Erin Gruwell combate um sistema deficiente, lutando para que a sala de aula faça a diferença na vida dos estudantes. Agora, contando suas próprias histórias, e ouvindo as dos outros, uma turma de adolescentes supostamente indomáveis vai descobrir o poder da tolerância, recuperar suas vidas desfeitas e mudar seu mundo. Com eletrizantes performances de um elenco de astros, incluindo Scott Glenn (Dia de Treinamento), Imelda Staunton (Harry Potter e a Ordem da Fênix) e Patrick Dempsey (Grey's Anatomy), ganhador do Globo de Ouro. Escritores da Liberdade é baseado no aclamado best-seller O Diário dos Escritores da Liberdade²⁰.

SESSÃO 4: Retomada do filme para diálogo sobre alguns pontos que ele apresenta e estão relacionados à categoria “Funções dos professores dos AIEF” da análise dos documentos.

Proposta: Descrição de algumas cenas do filme e apontamento de palavras-chave nas quais pautaremos nossos diálogos.

Situação 1

Os dois sinais que são dados para a entrada dos alunos, sendo o primeiro para todas as turmas exceto aos alunos da Profª Erin Gruwell os quais entram somente após o segundo sinal.

- ✓ O empréstimo de livros, em que a turma da Profª Gruwell pode usar somente os livros que estão deteriorados.
- ✓ O Profº Brian Gelford diz que até o final do ano a maioria dos alunos da Profª Gruwell não frequentará mais a escolas.

Palavras-chave: Diferença entre as turmas. Rótulos aos alunos.

²⁰ Sinopse disponível em: <http://www.laprev.ufscar.br/sinopse-filmes/escritores-da-liberdade>.

Situação 2

- ✓ 7A proposta de escrita dos diários.
- ✓ A opção dada entre deixar ou não os diários para a professora ler.
- ✓ A proposta de autoavaliação para os alunos.
- ✓ O brinde à mudança.
- ✓ Várias cenas dos alunos lendo o diário em suas casas e até mesmo na rua.
- ✓ A solicitação dos alunos para enviarem cartas para a Sra. Mieds.
- ✓ O depoimento de Eva.
- ✓ A Profª Gruwell juntamente com seu pai o Sr. Steve Gruwell levam os alunos para visitar o Museu da Tolerância em Los Angeles.
- ✓ A Profª Gruwell diz à Profª Margaret Campbell: “Você não pode ensinar a eles. Você nem gosta deles”.

Palavras-chave: Prática docente.

Situação 3

- ✓ A professora determina os lugares que cada aluno sentará na sala de aula.
- ✓ Dinâmica de aproximação dos alunos.
- ✓ A professora intercepta uma caricatura racial do seu aluno afro-americano Jamal Hill e a compara com as caricaturas dos judeus, feitas por nazistas durante o holocausto.

Palavras-chave: Interação entre os alunos. Bullying. Ensino contextualizado.

Situação 4

- ✓ A conversa do Sr. Steve Gruwell com sua filha a Profª Erin Gruwell em um jantar, onde o pai declara não apoiar a filha em sua decisão de atuar numa escola com diversos problemas sociais.
- ✓ A fala do marido: “Você pode ensinar algum inteligente?”

Palavras-chave: Falta de apoio à docência. Opinião da família.

Situação 5

- ✓ A professora fazendo biscoitos para a reunião de pais.
- ✓ Vários monólogos sobre a escola em sua casa.
- ✓ Vários objetos e materiais escolares espalhados pela casa.
- ✓ O marido em casa assistindo TV enquanto a professora estava no jantar com os alunos.

Palavras-chave: Vida pessoal. Vida profissional. Desequilíbrio.

Situação 6:

- ✓ A professora arruma vários empregos para ter os recursos que precisava para suas aulas.
- ✓ A Profª Gruwell e seu pai o Sr. Steve Gruwell levam os alunos para visitar o Museu da Tolerância em Los Angeles com seus respectivos carros.
- ✓ O jantar dos alunos com os sobreviventes do holocausto, o qual foi oferecido e custeado pela professora.
- ✓ Os alunos levantam dinheiro para custear a vinda da Sra Miep Gies à escola.
- ✓ A conquista de vários computadores para a escola através de doação.

Situação 7:

- ✓ A ideia da professora recém-formada e sua excelente docência;
- ✓ A escola enquanto um ambiente à parte do contexto em que está inserida.
- ✓ Ensino de atitudes e valores.
- ✓ Valorização do conhecimento dos alunos.
- ✓ Articulação contexto e conteúdos escolares.

Palavras-chave: Contexto dos alunos; atitudes e valores.

SESSÃO 5: O papel da escola pública dos AIEF em documentos oficiais em níveis nacional e municipal.

Nesta sessão realizaremos um diálogo sobre o papel da escola, com foco nas funções que são atribuídas ao professor dos AIEF em âmbito nacional e municipal pautado na análise da LDB/96; da Resolução 7/2010; do Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Birigui – **(RI)**; da Proposta Pedagógica da escola participante da pesquisa - **(PP)**; do Plano Municipal de Educação – **(PME)**, considerando as políticas do atual contexto da educação brasileira, sendo elas: o Plano Nacional de Educação (PNE); o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Todos); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); e Base nacional Comum Curricular (BNCC); Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

O quadro abaixo é para nos auxiliar nas discussões. Focaremos em dialogar a partir das temáticas levantadas com a análise dos documentos, sobre as possibilidades, impossibilidades ou entraves para atender determinada função, assim como daremos abertura para que vocês expressem suas opiniões frente ao que está determinado como função da escola na sua docência.

Funções dos professores dos AIEF em documentos do contexto educacional brasileiro - 2018

Temáticas para o diálogo	Documentos do contexto educacional brasileiro - 2018	Documentos do contexto educacional da escola participante da pesquisa - 2018
Proposta Pedagógica Ensino Alfabetização Avaliação individual; Avaliação formativa; Avaliação contínua e cumulativa; Avaliação diagnóstica; Avaliação do rendimento escolar; Avaliações externas. Recuperação/evasão Inclusão Recursos didáticos e tecnologia	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB/96) - Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010 - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos – (Resolução 7/2010) - Plano Nacional de Educação (PNE) ; - Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Todos) ; - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ; - Prova Brasil/ IDEB – (Prova Brasil) - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Programa Mais Alfabetização (PMALFA)	- Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Birigui – (RI) - Proposta Pedagógica da escola participante da pesquisa - (PP) - Plano Municipal de Educação – (PME)

SESSÃO 6: Retomada da pergunta inicial e avaliação do Grupo Dialogal

Na ocasião, devolvemos às professoras a escrita inicial sobre qual o papel da escola para elas, seguida de uma folha de sulfite com o questionamento:

1. Considerando as vivências nas sessões do Grupo Dialogal, você modificaria sua resposta do mês de agosto quando iniciamos as sessões do Grupo Dialogal? Para você, qual é o papel mais importante da escola?
2. Para a avaliação solicitaremos que as professoras completem as frases:
 - a. Eu considero que o Grupo Dialogal foi muito bom, me marcou...
 - b. Eu modificaria no Grupo Dialogal...
 - c. Eu observei que nossas sessões modificaram em mim...

ANEXOS

ANEXO A – Orientações para a elaboração da Proposta Pedagógica

INSTRUÇÃO SME 01/2018, de 18-01-2018

“ O projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo da “cara” que tem, com seu cotidiano e o seu tempo-espço, isto é, o contexto histórico em que ela se insere.

Projetar significa “lançar-se para frente”, antever um futuro diferente do presente.”
Moacir Gadotti

Proposta Pedagógica 2018-2021

A Secretária Municipal de Educação, torna pública a seguinte instrução referente ao processo de elaboração da Proposta Pedagógica das escolas do sistema municipal de ensino de Birigui.

I – Da Legislação

Na Lei nº 9394/96 há referência à Proposta Pedagógica nos Artigos 12, incisos I e VII, 13, incisos I e II, e 14, inciso I.

II – O que é a Proposta Pedagógica?

A Proposta Pedagógica é concebida como instrumento teórico-metodológico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função educativa.

Pressupõe uma ação intencionada, com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar e aponta o rumo que a escola deve tomar. Confere identidade à escola, sendo necessário ser construída coletivamente. Corresponde à tomada de decisões educacionais pelos vários atores que a concebem, executam e avaliam, sempre considerando a organização do trabalho escolar como um todo.

Para propor inovações no trabalho escolar, a proposta precisa ser discutida tanto no âmbito do que a escola já é quanto naquele que poderá vir a ser. Assim, é importante a escola construí-la considerando dois planos:

- O primeiro relaciona-se às diretrizes nacionais, normas, regulamentações e orientações curriculares e metodológicas originadas nos diversos níveis do sistema educacional, nas esferas municipais, estaduais e federal da educação nacional.
 - O segundo é relativo às práticas e às necessidades dos vários sujeitos da comunidade escolar (professores, alunos, gestores, demais funcionários, pais, associações comunitárias, etc.) que criam novas dinâmicas de trabalho e interferem nos rumos da escola.
- A proposta sempre parte do que já existe na escola e propõe outros significados à sua realidade. Em função disso, ela se torna, ao mesmo tempo, um dever e um direito da escola:
- **Um dever** por se tratar do elemento responsável pela vida da escola em seu tempo institucional.

- **Um direito** porque, por meio dela, a escola consolida sua autonomia e os seus vários atores podem pensar, executar e avaliar o próprio trabalho.

III – Como Elaborá-la?

a) Fase de Preparação

A fase de preparação é decisiva para o sucesso do processo de elaboração da Proposta Pedagógica, pois é nessa etapa que se buscará assegurar o engajamento dos diversos segmentos da comunidade escolar. Nela identificamos, pelo menos, dois momentos significativos:

Divulgação – tem por objetivo fazer chegar ao conhecimento de toda a comunidade interna e externa que a escola estará se organizando para a definição (ou alteração) de sua Proposta Pedagógica e deseja ouvi-los, com o intuito de atender aos seus anseios e aspirações. Para tal, deverá lançar mão de todos os recursos que possam contribuir para esse fim: cartazes (espalhados pela escola e locais importantes da comunidade), divulgação nas rádios e jornais locais, comunicado aos pais, reuniões, etc.

Mobilização da Comunidade – objetiva arregimentar o maior número possível de pessoas para a elaboração da proposta, que, poderão ser distribuídas em diversas equipes: de levantamento de dados, de avaliação, de redação etc. Todos os segmentos e órgãos colegiados da escola, se possível, deverão ser contemplados: professores, profissionais que atuam na escola, associação de pais e outros.

b) Fase de Elaboração

Ao elaborar a Proposta Pedagógica é importante atentar a três movimentos:

- Diagnóstico da realidade da escola, em suas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica.
- Levantamento das concepções do coletivo da escola, através de discussões sobre o trabalho dos seus vários segmentos.
- Definição das estratégias, pessoas ou equipes objetivando assegurar a realização das ações definidas pelo coletivo da escola.

Ao redigir o documento, observar os seguintes itens:

- Os dados que serão relevantes para o trabalho;
- A quem e onde recorrer na busca de informações;
- A organização dos dados;
- As pessoas que poderiam contribuir no esclarecimento de eventuais dúvidas ou no aprofundamento das questões relativas à fundamentação teórica;
 - O cronograma das reuniões das equipes;
 - O cronograma das reuniões gerais, para socialização das informações levantadas e do andamento dos trabalhos de cada equipe;
 - A forma de divulgação do trabalho, de forma a manter a comunidade permanentemente informada sobre o seu andamento e as conclusões obtidas;
 - O prazo para a conclusão do trabalho;
 - A pessoa que atuará como coordenador do trabalho; e, por fim,
 - As pessoas responsáveis pela redação final do documento.

Dessa forma, a elaboração da Proposta Pedagógica é um processo bastante dinâmico, que deve ser criteriosamente sistematizado, a fim de que as informações não se percam e se chegue ao produto final, que é o documento com o teor da proposta.

Recomenda-se que o documento final da Proposta Pedagógica contemple pelo menos os aspectos descritos a seguir:

2 OK (a) **Histórico e identificação da instituição de ensino e da entidade mantenedora** – texto objetivo que permita situar historicamente a escola e revele as seguintes informações:

- Nome da escola e endereço; ✓
- Nome da entidade mantenedora e endereço; ✓
- Níveis e modalidades de ensino oferecidos; ✓
- Atos legais (criação, denominação, etc); ✓
- Breve histórico da escola, fatos importantes da sua história. ✓

3 (b) **Fins e princípios norteadores** – um ideário que revele as concepções de homem, de sociedade, de educação, da função social da escola, etc., que embasará todas as ações de todos os segmentos da escola. Para tanto, é importante a coletividade se perguntar:

- Que tipo de sociedade queremos?
- Qual o perfil de homem e cidadão que desejamos formar (com que valores)?
- Qual é o papel da escola numa sociedade democrática? ✓

4 (c) **Diagnóstico e análise da situação da escola** – Toda Proposta Pedagógica deve partir de um diagnóstico da realidade da escola, de tal forma a revelar os aspectos positivos e aqueles que requerem mudanças (elaboração de um questionário do contexto social, econômico, político e cultural no qual a escola está inserida) – Avaliação Institucional.

5 ✓ (d) **Definição dos objetivos educacionais e metas a serem alcançadas** – a partir da informação e da análise da situação da escola, formulam-se seus objetivos, os quais darão “alma” à Proposta Pedagógica e rumo à ação educativa.

Os objetivos e metas, além de claros e precisos, devem expressar o fim a que a escola se destina, o norte para todos os segmentos e organismos escolares, o que imprimirá unidade e continuidade às suas ações. Nessa fase é importante perguntar:

- texto
texto
- Qual a missão da escola?
 - Quais os objetivos da ação educativa para melhorar os índices da escola em avaliações internas e externas?
 - Quais são as metas de curto e médio prazos? (incluir uma meta e estratégias que tratem da transição das crianças da educação infantil para o Ensino Fundamental. Como a escola pode ajudar para que essa transição seja mais tranquila para as crianças e suas famílias?)¹

Ao se estabelecerem os objetivos e as metas da escola, é importante observar os artigos referentes da LDB e do Regimento Escolar.

¹ Conforme a Meta 01, Estratégia 1.7 do PME 2015/2025, que dispõe: “criar mecanismo de articulação entre a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, identificando as deficiências e necessidades no desenvolvimento do trabalho na educação infantil e seus resultados subsidiando o ingresso do aluno para o ensino fundamental”.

(e) **Seleção das ações** – para cada objetivo e meta definidos, deve o coletivo da escola selecionar a ação ou ações que mais favoreçam o seu alcance, redigindo-as de forma clara e objetiva, tendo, ao mesmo tempo, o cuidado de destacar aquelas que são mais emergenciais e os responsáveis pela sua execução, além de atentar para que sejam exequíveis. Ao definir as ações, a escola poderá agrupá-las por tema, ou conforme sua natureza. Exemplos:

- Ações no campo da educação:
 - capacitação dos professores;
 - ampliação da sala de leitura;
 - palestras;
- ações no campo cultural:
 - festa junina;
 - culminância de projetos;
 - gincanas com a comunidade escolar;
- ações no campo da cidadania:
 - campanhas educativas;
 - campanhas da saúde.

(f) **Organização curricular** – (*Plano de Ensino*) a definição da organização curricular a ser desenvolvida na escola deve representar o esforço de superação de uma visão meramente descritiva de currículo expressa nos quadros curriculares. Em sua formulação devem ser considerados elementos diversos, tais como: os conteúdos a serem desenvolvidos em cada série ou ciclo, a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, as metodologias e estratégias, o aproveitamento do tempo escolar, o processo de avaliação, os Projetos Especiais e outros. Importante também considerar as normas legais sobre o assunto (LDB e Regimento Escolar), bem como incluir um plano voltado à inclusão dos alunos e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme a Resolução SME Nº 02/2012.

(g) **Forma de gestão administrativa e pedagógica da escola** - Definir a forma de organização e as instâncias de decisão. Lembrar que gestão democrática (obrigatória apenas para a escola pública) implica a tomada de decisão de forma coletiva, a partir do debate e do confronto das posições e interesses dos diversos segmentos da escola. A forma escolhida pela escola deve estar explicitada de forma clara na proposta pedagógica, para conhecimento de toda a comunidade escolar.

(h) **Avaliação/acompanhamento** – a avaliação e o acompanhamento da ação educativa representam um elemento importante da proposta pedagógica, e sua discussão e seu planejamento devem concorrer para a superação da prática classificatória, seletiva e autoritária que se tem praticado. A avaliação deve contemplar não apenas o processo de aquisição de conhecimento, mas também outros aspectos, como a organização do trabalho escolar, os valores, o currículo e a própria proposta pedagógica, pois trata-se de um processo formativo e contínuo. A resposta às questões seguintes favorecem a compreensão de uma nova atitude em relação à avaliação e ao acompanhamento do processo do ensino e da aprendizagem:

- O que é aprender?
- Como o aluno constrói seu conhecimento?
- Qual a concepção que temos de conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação?
- O trabalho desenvolvido pelos professores tem auxiliado o aluno no processo de construção de conhecimento, ou tem valorizado apenas a memorização?
- Como dinamizar os conteúdos curriculares, de modo a instigar a participação do aluno?

- Como partir do conhecimento trazido pelo aluno para relacioná-lo com o novo conhecimento?
- Como propiciar a aquisição de conhecimento e habilidades intelectuais aliados às atitudes de cooperação, co-responsabilidade, iniciativa, organização e decisão?
- Como estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares, buscando maior integração entre seus diferentes conhecimentos?

Além dos aspectos mencionados, deve a escola descrever, detalhadamente, as normas de verificação do rendimento escolar adotadas, cuidando para que estejam de acordo com o Regimento Escolar e com a LDB.

(i) **Organização da vida escolar e do regime escolar** – ao descrever a forma de organização da vida escolar e o regime escolar, devem ser observados os artigos relacionados do Regimento Escolar e LDB.

(j) **Perfil do corpo docente e técnico- administrativo** – identificação, formação, situação funcional, período de trabalho.

(k) **Capacitação continuada de pessoal** – deve ser preocupação constante da escola a capacitação continuada de seu pessoal, sobretudo dos professores, como forma de melhor alcançar seus objetivos e elevar seu padrão de desempenho. Assim, deverão estar contempladas na Proposta Pedagógica da escola ações voltadas para esse fim (reuniões de estudos, cursos, encontros, etc) e as formas de articulação entre a UE e a Secretaria Municipal de Educação.

(l) **Anexos** – constituem parte integrante da proposta pedagógica, dentre outros, os seguintes anexos:

- Calendário escolar (homologado);
- Matriz curricular (homologada);
- Horário administrativo (homologado);
- Plano de trabalho do coordenador pedagógico- incluindo atendimento individual aos professores, visitas regulares em salas de aula e reforço, aplicação de sondagens, entre outros;
- Composição da APM; (observar o Estatuto Comum)
- Composição do Conselho de Escola;
- Horários de reforço contínuo e paralelo;
- Horário de HTPC;
- Horários de Educação Física;
- Quadro de alunos – data base 10/03/2018

Apresentamos, a seguir, o esboço de uma proposta pedagógica, porém enfatizamos que a definição de sua forma e de seu conteúdo é de responsabilidade de cada escola:

- Capa; ✓
- Contra-cap; ✓
- Sumário; ✓
- 1- • Apresentação; ✓
- 2- • Histórico e identificação da instituição de ensino e da entidade mantenedora; ✓
- 3- • Fins e princípios norteadores; ✓



Prefeitura Municipal de Birigui

CNPJ 46.151.716/0001-81



- 4 • Diagnóstico e análise da situação da escola;
- 5 • Objetivos e metas a serem alcançados;
- 6 • Ações a serem desenvolvidas;
- 7 • Organização curricular;
- 8 • Projetos Especiais;
- 9 • Plano de trabalho com alunos inclusos/AEE;
- 10 • Forma de gestão da escola;
- 11 • Avaliação/acompanhamento;
- 12 • Organização da vida escolar e do regime escolar;
- 13 • Perfil do corpo docente e técnico-administrativo;
- 14 • Formação continuada de pessoal; (marça)
- 15 • Anexos.

IV - Dos Prazos para Envio à Secretaria de Educação

As unidades escolares deverão entregar para o supervisor responsável até:

- **16 de fevereiro de 2018** – 1 (uma) via dos anexos que necessitam ser homologados (calendário escolar, horário administrativo e matriz curricular), em uma pasta com identificação da escola, para verificação prévia.
- **28 de fevereiro de 2018** - 3 (três) vias dos anexos já corrigidos, para homologação.
- **26 de maio de 2018** – 1 (uma) via impressa da proposta pedagógica, concluída, para análise final e 1 (uma) versão gravada em CD para arquivamento na SME.

Birigui, aos 18 de janeiro de 2018.

MEIRIANE APARECIDA BELTRAN
Secretária Adjunta de Educação

ANEXO B – Pauta do HTPC de 12-03-2018

**Secretaria Municipal de Educação
EM “Prof.^a. Teresinha Bombonati”**

**“Já não há meio ambiente...
Mas preservemos o
terço de ambiente que nos resta”.
Veríssimo Andrade**

**Pauta de HTPC
12/03/2018**

OBJETIVO: Refletir o trabalho com meio ambiente.

- PALESTRA COM O SECRETÁRIO DE MEIO AMBIENTE

AVALIAÇÃO:

- Participação na HTPC;
- Uso dos conhecimentos em sala de aula.



ANEXO C – Pauta do HTPC de 26-03-2018

**Secretaria Municipal de Educação
EM “Prof.ª. Teresinha Bombonati”**

“Não há democracia efetiva sem um verdadeiro crítico.”

Pierre Bourdieu

Pauta de HTPC
26/03/2018

OBJETIVOS:

- Construir as metas e ações da Proposta Pedagógica 2018;
 - Concluir o planejamento dos projetos.
-
- Revisão das metas e ações da escola;
 - Por grupo ano refletirão as metas e ações pedagógicas já alcançadas e quais ainda precisamos aprimorar ou acrescentar;
 - Conclusão dos projetos por ano para interação entre os ciclos.

AVALIAÇÃO:

- Participação no HTPC;
- Uso dos conhecimentos em sala de aula.



ANEXO D – Pauta do HTPC de 02-04-2018

Secretaria Municipal de Educação
EM "Prof.^a Teresinha Bombonati"

Pauta de HTPC
02/04/2018

"Não há vida sem correção, sem retificação".
Paulo Freire



OBJETIVOS...

- Concluir o planejamento dos projetos.

AÇÕES...

- Conclusão dos projetos por ano para interação entre os ciclos;
- Revisão do Plano de Educação Física - Prof. Pedro;
- Revisão do Plano de Ensino do Reforço - Profs Cíntia e Natan.

AVALIAÇÃO:

- Participação na HTPC;
- Uso dos conhecimentos em sala de aula.

I



ANEXO E – Pauta do HTPC de 16-04-2018

Secretaria Municipal de Educação
EM "Profª. Teresinha Bombonati"

Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra,
 e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução,
 alguns dizem mesmo que assim é que a natureza compõe as suas espécies.
 Machado de Assis

HTPC
16/ 04 / 2018

OBJETIVO ESPECÍFICO: Planejar o Projeto do Meio Ambiente.

AÇÃO: Conclusão do Projeto Meio Ambiente.

AVALIAÇÃO:

- Participação no HTPC;
- Uso dos conhecimentos em sala de aula.

RECADOS DA SEMANA...

- Biblioteca (registro de livro);
- Festa Junina/ Festa Solidária/Concurso decoração;
- Palestra da dengue dia 19/04 - quinta feira;
- Uniforme (cobrar o uso e enviar para direção quem não usá - lo);
- Início do Pré-Conselho;
- Projeto Mais Alfabetização.



ANEXO F – Pauta do HTPC de 14-05-2018

**Secretaria Municipal de Educação
EM “Prof.ª. Teresinha Bombonati”**

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire.

**Pauta de HTPC
14/05/2018**

OBJETIVO: Repensar os fins e princípios da nossa escola, assim como a nossa prática no cotidiano escolar.

ESTRATÉGIAS DE TRABALHO

Tempestade de ideias: Para você quais são os fins e os princípios da nossa escola?

Individual: Escrever nas tarjas brancas as palavras e afixá-las no painel.

Coletivo: Socialização e discussão das palavras afixadas com o grupo.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

- O que temos feito?
- O que podemos fazer?
- Elaborar com o coletivo um objetivo referente à esta transição a fim de incluirmos na Proposta pedagógica da nossa escola.

Repensando a escola.

- Que professor você é?
- Qual o momento certo para o ensino?
- Como você incentiva a leitura?
- Qual é a sua missão enquanto professor (a)?
- Para você o que é essencial no ambiente escolar?
- Qual a sua concepção ao atribuir notas após avaliar o seu aluno?
- Pense no seu dia de aula: o que você ensinou? Qual a relação disto com a vida da criança?

Ampliação dos conhecimentos.

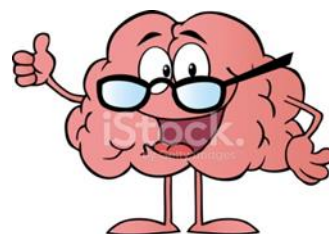
Apreciação do vídeo “A escola ideal”, de Rubem Alves.

Síntese dos fins e princípios da nossa escola.

Trabalhos nos grupos por ano: elaborar um breve texto sintetizando os fins e os princípios da nossa escola de modo a ser usado na Proposta Pedagógica da nossa escola, considerando as discussões e a tempestade de ideias.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá por meio da observação da participação dos professores, da leitura e análise dos registros nas dinâmicas e do texto final sobre os princípios e fins da escola entregue por grupo ao final do encontro.



ANEXO G – Imagens selecionadas pelas professoras na sessão 2

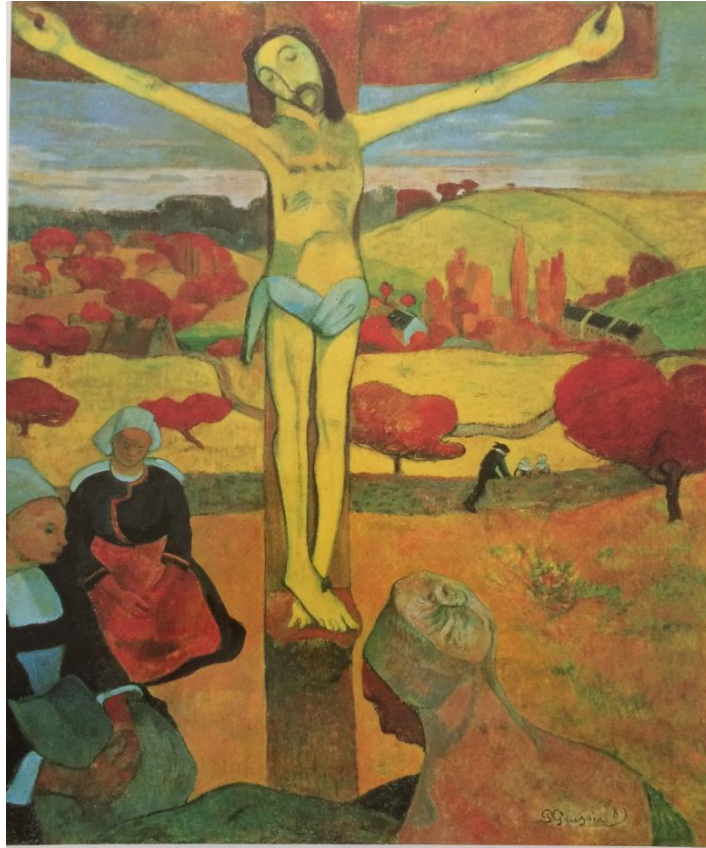
“A liberdade guiando o povo”, de Eugène Delacroix



“Sant’Ana, a virgem e o menino”, de Leonardo Da Vinci



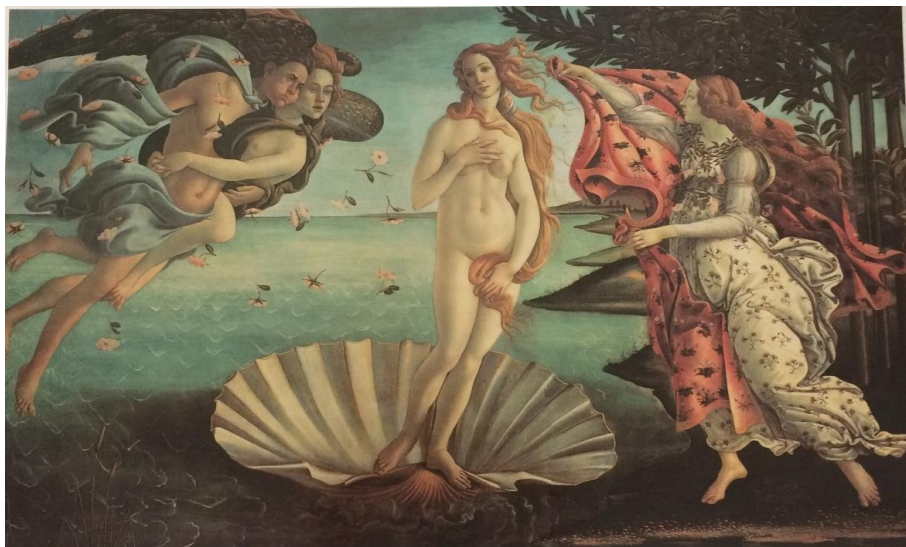
“O Cristo amarelo”, de Paul Gauguin



“Retirantes”, de Cândido Portinari



“O nascimento de Vênus”, de Sandro Botticelli



“Mulher na janela”, de Salvador Dalí



“Ronda Infantil”, de Cândido Portinari

