

**JUCLEIDES SILVEIRA PAEL ALCARÁ**

***AS CONCEPÇÕES DE DESIGUALDADE SOCIAL DOS  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM ALTO IDEB***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador (a):** Ruth Pavan



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande – MS**  
**Agosto de 2014**

**Ficha catalográfica**

Alcará, Jucleides Silveira Pael

A348c As concepções de desigualdade social dos professores de uma escola  
pública com alto IDEB / Jucleides Silveira Pael Alcará; orientação .  
Ruth Pavan.. 2014.

137 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom  
Bosco, Campo Grande, 2014.

1. Professores – Formação 2. Desigualdade social 3. Educação básica  
I. Pavan, Ruth II. Título

CDD – 370.71

**“AS CONCEPÇÕES DE DESIGUALDADE SOCIAL DOS  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM ALTO  
IDEB”**

**JUCLEIDES SILVEIRA PAEL ALCARÁ**

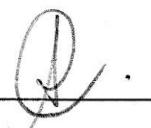
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA:**

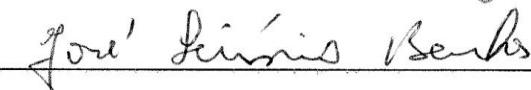
Profa. Dra. Ruth Pavan – UCDB



Profa. Dra. Sonia Regina de Souza Fernandes - IFC/Campus Camboriú



Prof. Dr. José Licínio Backes - UCDB



Campo Grande-MS, 18 de agosto de 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E  
DOUTORADO

## **DEDICATÓRIA**

*Ao Juarez, meu querido esposo, pelo incentivo, companheirismo e disponibilidade em dialogar e apoiar as questões reveladas no percurso deste trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conceder força e sabedoria para empreender esse caminho evolutivo, de inquietações que propiciaram novos conhecimentos.

Expresso meus sinceros agradecimentos àqueles que contribuíram, de maneira direta ou indireta, para a sistematização desta dissertação, notadamente:

À minha orientadora, Profa. Dra. Ruth Pavan, um agradecimento carinhoso pela brilhante orientação e por todos os momentos de compreensão, partilha de conhecimentos e competência profissional.

À minha família, especialmente ao meu esposo Juarez, incondicional companheiro, e aos filhos Lauanna e Vinícius. Aos meus irmãos e parentes, que, mesmo estando distantes, mantiveram-se incansáveis em suas manifestações de apoio e carinho.

À minha mãe Eliza e ao meu pai José, que me apoiaram e se mostraram compreensivos com as minhas ausências.

Aos colegas de mestrado, pelo compartilhar constante das incertezas e certezas que sempre resultaram em novos conhecimentos.

A todos os professores do mestrado, pelo conhecimento e experiências partilhados.

Aos professores que se prontificaram em participar desta pesquisa, assim como à gestão e equipe técnica da escola pesquisada.

À Secretaria Municipal de Educação e colegas de trabalho, por apoiar a busca incansável do conhecimento em favor da educação.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa por meio do Programa de Bolsas de Estudo.

Enfim, a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

ALCARÁ, Jucleides Silveira Pael. *As concepções de desigualdade social dos professores de uma escola pública com alto IDEB*. Campo Grande, 2014. 137 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB, em consonância com o Observatório de Educação “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no ensino fundamental do 6º ao 9º ano nas escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”, financiado pela CAPES. Tem como objetivo geral analisar as concepções de desigualdade social dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do 6º ao 9º ano (IDEB). Os objetivos específicos são: a) compreender em que momento histórico a desigualdade social começa a ser problematizada na educação e na formação de professores; b) Identificar se na escola com alto desempenho no IDEB a desigualdade social é apontada pelos professores como algo que interfere no processo educativo; c) Caracterizar as razões para a desigualdade social apontadas pelos professores; d) Utilizar os dados do INEP que contribuem para a caracterização da escola. Para a abordagem teórica utilizamos autores que discutem a educação, a desigualdade social, a transformação social, a avaliação externa e o IDEB: Arroyo (2010, 2011, 2013); Contreras (2002); Zeichner (2008a, 2008b); Freire (1982, 1996, 2005, 2008) Guimarães-Iosif (2009); Penin (2009); Pavan (2005, 2013); Sacristán (1998); Santomé (2003, 2012) Carvalho (2011); Oliveira (2005); Freitas, D. (2013); Bauman (1999); Véras (2002); Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004); Cortesão (2012); Mattos (2012); McLaren (1997); Gatti (2013); Brasil (2013); Esteban (2005, 2012); Frigotto e Ciavatta (2003); Morgado (2013); Saviani (1987, 2005, 2008, 2009, 2012), entre outros. A abordagem da pesquisa é qualitativa e utiliza os dados disponíveis no Banco de Dados do INEP e entrevistas semiestruturadas com os professores. Os resultados apontam que, no contexto da trajetória histórica da educação e formação de professores, as desigualdades passaram a ser problematizadas no decorrer dos anos 80, após o término da ditadura militar. As concepções dos professores denotam que as desigualdades interferem no processo educativo, pois ocorrem em razão do sistema econômico capitalista, que produz desigualdades de distribuição de renda, baixo poder aquisitivo dos pais, entre outros fatores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desigualdade Social; Educação Básica; Formação de Professores.

ALCARÁ, Jucleides Silveira Pael. *The conceptions of social inequality by teachers of a public school with high IDEB (Rate of Development of Basic Education)*. Campo Grande, 2014. 137 p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University UCDB.

## ABSTRACT

This master's thesis is connected to the Research Program on "Pedagogical Practices and Their Relationship with Teacher Education" of the Graduate Studies Program in Education of the Dom Bosco Catholic University and to the Education Observatory on "Ethnic-racial Relations, Gender and Social Inequality in the 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> Year of State Public Schools of Elementary Education in Campo Grande, State of Mato Grosso do Sul", which is funded by CAPES. Its general goal is to analyze the views on social inequality of teachers of the final years of elementary education in a school that has a high Basic Education Development Index (IDEB). Its specific goals are: (1) to identify at which historical moment social inequality was first problematized in teacher education; (2) to check whether in that school with a high Basic Education Development Index social inequality is seen by the teachers as something that affects the educational process; (3) to discuss the reasons of social inequality pointed out by teachers; (4) to use data from INEP that help to characterize the school. As a theoretical reference the thesis uses the work of authors who discuss education, social inequality, social transformation, external evaluation and IDEB: Arroyo (2010, 2011, 2013); Contreras (2002); Zeichner (2008a, 2008b); Freire (1982, 1986, 2005, 2008); Guimarães-Iosif (2009); Penin (2009); Pavan (2005, 2013); Sacristán (1998); Santomé (2003, 2012) Carvalho (2011), Oliveira (2005), D. Freitas (2003); Bauman (1999); Véras (2002); Stoer, Magalhães and Rodrigues (2004); Cortesão (2012); Mattos (2012); McLaren (1997); Gatti (2013), Brasil (2013); Esteban (2005, 2012); Frigotto and Ciavatta (2003); Morgado (2011); Saviani (1987, 2005, 2008, 2009, 2012), among others. The study's approach is qualitative and uses data available at INEP's data base as well as semi-structured interviews with teachers. The results show that in the history of teacher training inequalities were first problematized during the 1980s, after the end of the military dictatorship. The teachers' views indicate that social inequalities affect the educational process, since they are a result of the capitalist economic system, which causes inequalities in income distribution and low purchasing power of the students' families, among others.

**KEYWORDS:** Social inequality; basic education; Teacher training.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> – Dados Nacionais (Brasil) do IDEB – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental) .....	63
<b>QUADRO 2</b> – Dados Regionais (MS) do IDEB – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental) .....	63
<b>QUADRO 3</b> – Dados do IDEB do Município de Campo Grande – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental) .....	63
<b>QUADRO 4</b> – Identificação dos profissionais .....	68
<b>QUADRO 5</b> – Ensino Fundamental/Regular (Anos Finais) .....	105

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A – Quadro de entrevistas.....</b>	130
--	-----

## **ANEXOS**

<b>ANEXO A – Roteiro de entrevista semiestruturada .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO B – Exemplo das entrevistas semiestruturadas realizadas .....</b>	<b>133</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	13
<b>CAPÍTULO I - A formação dos professores: aspectos históricos e pedagógicos .....</b>	22
1.1 - A formação dos professores, a sala de aula e a cultura erudita (dos primórdios até a década de 1930) .....	28
1.2 - A formação dos professores, a sala de aula e o movimento da Escola nova (década de 1930-1960) .....	34
1.3 - A formação dos professores, a sala de aula e a tecnocracia (final da década de 1960 até a década de 1980) .....	39
1.3.1 - A formação de professores e a proposta crítica (década de 1980 até os dias atuais) .....	42
1.3.2 - A sala de aula, a didática e a preocupação com as questões sociais (a partir da década de 1980) .....	48
1.4 - A educação no contexto atual e os desafios para a formação de professores .....	53
<b>CAPÍTULO II – Metodologia da pesquisa .....</b>	60
2.1 - Especificação metodológica .....	61
2.2 - A escola: um olhar investigativo sobre os dados do INEP que caracterizam a escola .....	62
2.3 - O encontro com a escola .....	66
2.4 - O encontro com os professores e professoras .....	67
2.5 - Categorização das informações .....	68
<b>CAPÍTULO III – Análise dos dados .....</b>	70
3.1 - O ser professor no contexto atual: características e desafios .....	70
3.2 - Desigualdades sociais: o que pensam os professores .....	78
3.3 - As desigualdades sociais e o espaço/tempo escolar .....	83
3.4 - As desigualdades sociais: sua origem, segundo os professores .....	89

3.5 - As desigualdades sociais: a contribuição da escola para sua superação, segundo os professores .....	96
3.6 - As desigualdades sociais e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: implicações para a educação segundo os professores .....	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>132</b>

## **INTRODUÇÃO**

A vivência da pobreza produz uma variedade riquíssima de experiências. O radicalismo humano que implica vivenciar a fome, a miséria, o sofrimento, o desemprego e a falta de horizontes desde a infância torna densas essas experiências. Entre as comunidades populares, existe a necessidade e a urgência de comunicar e compartilhar tais experiências na diversidade de espaços de sociabilidade. Entretanto, há um espaço onde não se encontra lugar para essas vivências: a escola e os currículos (ARROYO, 2013, p. 124).

O início da nossa pesquisa nos direciona às premissas de Arroyo (2011) por nos provocar e nos conduzir a levantar, questionar e constatar elementos e fenômenos que impedem a consolidação de uma educação democrática. Daí a relevância de reinventarmos a nossa humana docência sob a ótica de delinear uma educação que priorize a igualdade e qualidade da aprendizagem e esteja fundamentada na justiça social para todos os sujeitos que buscam a escola.

O tema desta pesquisa são as concepções de desigualdade social dos professores<sup>1</sup> de uma escola pública com alto IDEB. A inspiração para analisar esse tema decorre de uma trajetória em que se inscreve a nossa vivência profissional, iniciada com a formação em História. Destacamos que, inúmeras vezes, os fenômenos que implicam as desigualdades sociais foram responsáveis por nomear debates com os alunos no contexto da sala de aula.

---

<sup>1</sup>Enquanto não nos referirmos especificamente aos professores ou professoras entrevistados (as), será utilizado o termo “professor”, sempre no gênero masculino, por uma questão textual. Apesar disso, reconhecemos e lembramos a todo momento a grande importância das professoras nas escolas.

Esses debates procuravam, por meio de inquietações e indagações, dialogar sobre as causas responsáveis pela pobreza, pois, segundo Freire e Shor (2008), o professor não deve impor seu posicionamento sobre os outros, mas tem o direito de contestar o *status quo* que procura dominar a sociedade. Assim, evidencia que “o professor libertador nunca pode se calar a respeito das questões sociais, não pode lavar as mãos em relação a esses problemas.” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 207).

Posteriormente, convidada para compor a equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação, nos deparamos com o início de uma nova trajetória profissional: trabalhar com a formação de professores, o que nos conduziu a novas inquietações, principalmente por integrarmos a Divisão de Educação e Diversidade, espaço que nos permite discutir questões como o preconceito, a discriminação e a diversidade cultural, entre outros elementos nomeados nos espaços da educação e sociedade. Nesse contexto, vimos a necessidade de reinventar nossa prática profissional de tal modo que optamos por ingressar no mestrado a fim de buscar novos conhecimentos em favor de uma educação voltada para a transformação social, e foi sob essa ótica que escolhemos nossa pesquisa.

Em associação com os aspectos indicados acima, destacamos que a nossa pesquisa faz parte do projeto intitulado “Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano em escolas públicas estaduais de Campo Grande – MS”, do edital 049/2012/CAPES/INEP do Programa Observatório de Educação.

Nesse contexto, anuncia-se que o desempenho aferido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se pauta na qualidade específica da educação, pois, de acordo com D. Freitas (2013), ser aprovado na escola e obter bons resultados nas avaliações escolares configura a qualidade do ensino pretendida pelo governo e, ao mesmo tempo, generalizada para a sociedade. Essa constatação nos inquieta e nos move na perspectiva de verificar se os processos de desigualdade são vistos como fruto das relações hegemônicas capitalistas e da injustiça social e não como resultantes de uma suposta incapacidade do indivíduo que vive às margens da sociedade. Consideramos que a qualidade social da educação pode ser compreendida como direito à cidadania na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, em que, além do acesso à educação e da permanência na instituição educativa, os alunos possam obter sucesso nos resultados educativos.

À luz do exposto, entendemos ser pertinente investigar se na escola com alto desempenho no IDEB a desigualdade é apontada como possibilidade que interfere na aprendizagem e, ainda, conferir a concepção dos professores sobre as causas responsáveis por

contribuir para a desigualdade social. Nesse sentido, desenvolver esse estudo numa escola pública de Campo Grande que teve o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2011, investigando como essa escola lida com a desigualdade social, no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, é relevante, por problematizar a concepção de qualidade e contribuir para o debate científico a respeito das articulações entre essas dimensões e a educação básica.

Efetuamos a revisão de literatura considerando a temática da concepção de professores sobre a desigualdade social em escolas públicas com alto IDEB e empreendemos a pesquisa levando em conta as produções científicas publicadas do ano de 2007, em que o governo federal criou o IDEB, até o momento atual. Nesse sentido, verificamos que, dentre as dissertações e teses analisadas, vinte apresentam como foco principal a qualidade da educação. Desse modo, destacamos seis trabalhos que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa.

Em consonância com o recorte nomeado para essa pesquisa e conforme a ordem cronológica, apresentamos a tese de doutorado de Claudia Cristina Rios Caxias da Costa, de 2011 na PUC-MG, sob o título *Os sistemas de ensino baiano e mineiro: uma análise das desigualdades regionais utilizando indicadores escolares 2007 2009*, sob a orientação de Jose Irineu Rangel Rigotti, que se dedicou a:

[...] evidenciar as desigualdades educacionais entre Bahia e Minas Gerais, unidades federativas contíguas, histórica e culturalmente afins, mas com indicadores educacionais dessemelhantes. Para verificar as disparidades nos sistemas de ensino baiano e mineiro, recorreu-se a índices educacionais consolidados, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que combina informações de rendimento e desempenho dos alunos, criado para promover um sistema de responsabilidade, visando à melhoria da qualidade da educação no País, que apesar dos recentes avanços, continua se portando como um dos maiores entraves para o crescimento nacional.

Em 2012, Susana Machado Marchi Cascadan defendeu, no Centro Universitário Moura Lacerda, sua dissertação de mestrado sob o título *Concepções de professores acerca da avaliação externa e suas decorrências nas práticas pedagógicas de uma escola de Ensino Fundamental*, orientada por Natalina Aparecida Laguna Sicca. Cascadan afirma em seu resumo que:

[...]. Os resultados referentes à análise de conteúdo das entrevistas indicam que as concepções de professores sobre os processos de avaliação são ambíguas e

paradoxais. Se, por um lado, reconhecem a importância das avaliações externas, no sentido do estabelecimento de parâmetros comuns, por outro, entendem que as avaliações baseadas unicamente nos resultados podem ser dissonantes com as avaliações internas, calcadas nos processos de interação e construção dialógica do conhecimento.

Natalia de Souza Duarte defendeu em 2012, na UNB, sua tese de doutorado *Política social: um estudo sobre educação e pobreza*, sob a orientação de Silvia Cristina Yannoulas, apresentando como foco principal um estudo quantitativo, responsável por investigar “o impacto que representa a população em situação de pobreza – identificada como a beneficiária do Programa Bolsa Família – no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das escolas dos sistemas de ensino municipais e estaduais”, e um estudo qualitativo referente “às escolas públicas do Distrito Federal para investigar como a escola incorpora a população em situação de pobreza na organização do seu trabalho pedagógico”. Segundo Duarte:

Os resultados da etapa quantitativa demonstraram que a pobreza tem grande incidência negativa sobre o IDEB das escolas e dos sistemas de ensino municipais e estaduais. [...]. A pesquisa qualitativa identificou que há avanços na consideração da diversidade na organização do trabalho pedagógico da escola. Foram detectados nos projetos políticos-pedagógicos das escolas e projetos na maioria das escolas sobre as temáticas de meio ambiente, direitos humanos, raça/etnia e orientação sexual. Entretanto, permanecem invisíveis a pobreza e as questões de gênero tendo em vista que esses temas não são considerados no projeto político-pedagógico da escola e nem conduzem a projetos específicos.

Em 2012, Karina Hernandes Neves defendeu, na UFJF, sua dissertação de mestrado *IDEB: o caso de sucesso de uma escola do interior do Estado do Rio de Janeiro*, sob a orientação de Lourival Batista de Oliveira Junior. A sua pesquisa teve como objetivo “analisar o caso de sucesso de uma escola estadual do interior do estado do Rio de Janeiro, que obteve 7.4 e 7.7 no Ideb 2009 e 2011, respectivamente”. Conforme a conclusão do trabalho “[...], percebe-se que o tipo de gestão, a busca de maior entrosamento com alunos, professores e comunidade e a instituição de colegiados foram os responsáveis pelo êxito alcançado”.

Cleudane Aparecida de Andrade Hornick defendeu, em 2012, na UNIVALI, sua dissertação de mestrado *Identificação e análise dos possíveis fatores que influenciaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas*, sob a orientação Tania Regina Raitz. Ela apresenta como foco

principal identificar e examinar possíveis determinantes do elevado IDEB apresentado por duas escolas públicas. No seu resumo, Cleudane afirma que:

Nesse estudo evidenciamos elementos que vem comprometendo o “sucesso” nas escolas públicas brasileiras nas seguintes maneiras: status social da escola, família com poder aquisitivo acima da média nacional, “seleção de alunos”, baixa rotatividade de alunos, professores e alunos na escola, atividades extras curriculares, infraestrutura adequada, apoio pedagógico, qualificação dos professores, pais “presentes” na escola e na vida escolar do filho, foram as dimensões que encontramos para que essas duas escolas atingissem o índice no IDEB.

Em 2013, localizamos as contribuições de Edson Leandro Hunoff Tavares, que, em sua dissertação de mestrado intitulada *Avaliação em larga escala e qualidade da Educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS*, sob a orientação da professora Berenice Corsetti, na UNISINOS, dedica-se a investigar “as contradições existentes nas políticas educacionais relacionadas ao processo de avaliação em larga escala da qualidade da educação do município e de suas escolas municipais de ensino fundamental, em especial nas séries finais”. Nesse contexto, Hunoff Tavares afirma nos resultados encontrados que:

A contradição teórica das políticas educacionais de avaliação em larga escala da qualidade educacional escolar com as práticas avaliativas dos gestores municipais e escolares, e dos professores nas escolas municipais de ensino fundamental, e em especial, nas séries finais [...] se concretiza nas inadequações daquelas avaliações em relação às mais diversas especificidades escolares: curriculares, regionais, infra estruturais, sociais, culturais dos alunos com necessidade especiais (de inclusão), entre outras.

Nesta revisão, percebemos que, apesar da existência de uma variedade de produções científicas que dialogam sobre o IDEB, as concepções dos professores acerca da avaliação externa e as desigualdades, não foi possível encontrar dissertações e teses na vertente específica do nosso objeto de pesquisa, a concepção de desigualdade social dos professores de uma escola pública com alto IDEB. Essa pesquisa tem a pretensão de contribuir com os estudos na área da docência da Educação Básica, permitindo novas indagações e contribuições nesse campo.

Por isso, o tema da pesquisa já explanado anteriormente tem como objetivo geral analisar as concepções de desigualdade social dos professores dos anos finais do Ensino

Fundamental de uma escola com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do 6º ao 9º ano.

O campo escolhido para a investigação foi uma escola pública de tempo integral da rede estadual de Campo Grande, onde os anos finais do Ensino Fundamental apresentaram alto IDEB no ano de 2011. Deve-se considerar ainda que a escolha dessa escola está articulada ao Programa do Observatório de Educação anunciado anteriormente. Para consolidar o objetivo geral, utilizamos os seguintes objetivos específicos: a) compreender em que momento histórico a desigualdade social começa a ser problematizada na educação e na formação de professores; b) Identificar se na escola com alto desempenho no IDEB a desigualdade social é apontada pelos professores como algo que interfere no processo educativo; c) Caracterizar as razões para a desigualdade social apontadas pelos professores; d) Utilizar os dados do INEP que contribuem para a caracterização da escola.

A metodologia da pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, em que, conforme explicita Triviños (2011), o ambiente natural da pesquisa sempre está vinculado a realidades sociais mais amplas, pois “O pesquisador é importante à medida que não esquece essa visão ampla e complexa da realidade” (TRIVIÑOS, 2011, p. 128). Com efeito, essa abordagem se apresenta relevante para analisar as concepções de desigualdade dos professores de uma escola pública, considerando as complexidades que envolvem o contexto da educação.

Os procedimentos metodológicos adotados em concordância com a pesquisa qualitativa determinaram os seguintes princípios: formulação do problema, sistematização do referencial teórico e investigação empírica com a coleta de dados feita por meio de entrevistas semiestruturadas. Além disso, enfatizamos que nos apropriamos de dados disponíveis no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na perspectiva de comparar o IDEB da escola com os dados do IDEB nacional e regional. Os sujeitos da pesquisa são professores e professoras que atuam nas diferentes disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse itinerário de procedimentos metodológicos que constituem a pesquisa, finalizamos com a análise dos dados obtidos por meio da interpretação da concepção de desigualdade dos professores e professoras.

A abordagem teórica deste trabalho está articulada com autores/as que pesquisam a educação no contexto que implica a trajetória da formação de professores, os fenômenos que atravessam a educação, como a falta de democratização da educação, a desigualdade social, entre outros elementos que dialogam com o tema da pesquisa, de maneira que expõem, em

suas explanações, a relação desenhada entre a escola e a sociedade. Desse modo, os autores nos convocam a despertar para consolidar uma educação crítica que problematiza os fenômenos que implicam as desigualdades sociais com vistas a conduzir práticas educativas comprometidas com justiça social e a transformação da sociedade.

Cabe, para tanto, explicitar os principais interlocutores teóricos adotados nesta pesquisa:

A formação dos professores: aspectos históricos e pedagógicos. Aqui se considera em qual momento histórico tem início a problematização da desigualdade social na educação e na formação de professores: Arroyo (2010, 2011, 2013); Imbernón (2009, 2011); Gatti (2010); H. Freitas (2002); Gauthier (2010a, 2010b, 2010c); Libâneo (1994, 1997, 2011); Mizukami (1986); Pimenta (2005); Saviani (1987, 2005, 2008, 2009, 2012); Silva (2009, 2010); Pereira (2000, 2011); Santos (1995); Freire (1982, 1996, 2005, 2008); Candau (2011, 2012); Santomé (2012); Contreras (2002); Hypólito (2003); Veiga (2001, 2006); Zeichner (2008b).

Os autores utilizados na parte que trata da metodologia foram aqueles que escrevem sobre a pesquisa qualitativa em educação e sobre o IDEB: Brasil (2013); Gil (2010); Lüdke e André (2012); Triviños (2011); Gatti (2013); D. Freitas (2013).

Para a análise dos dados, utilizamos autores que discutem a educação, a desigualdade social, a educação democrática, a transformação social, a avaliação externa e o IDEB: Arroyo (2010, 2011); Contreras (2002); Zeichner (2008a, 2008b); Freire (2005) Guimarães-Iosif (2009); Penin (2009); Pavan (2005, 2013); Sacristán (1998); Santomé (2003, 2012); Carvalho (2011); Oliveira (2005); D. Freitas (2013); Bauman (1999); Véras (2002); Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004); Cortesão (2012); Mattos (2012); McLaren (1997); Gatti (2013); Brasil (2013); Esteban (2005, 2012); Frigotto e Ciavatta (2003); Morgado (2013).

Em consonância com esses autores, compreendemos que a formação de professores nos dias atuais resulta de uma longa trajetória histórica marcada por inúmeros fatores responsáveis pelos contornos da educação na contemporaneidade. Além disso, os estudos destacam o momento da história em que as questões sociais passaram a ser consideradas nos cursos de formação de professores com vistas a fomentar nos docentes o olhar para além do espaço escolar e estendê-lo para outros espaços que circunscrevem a sociedade, pois “[...] o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à

educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (IMBERNÓN, 2011, p. 42). Pelo exposto, compreendemos, junto com os autores, que a realidade educacional é fruto das questões socioeconômicas, políticas e culturais que habitam a sociedade.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 37) afirma que não é imaginável a escola compromissada com a “formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”. Convergindo com essa assertiva, Arroyo (2010) acrescenta que os determinantes socioeconômicos, políticos, culturais, entre outros fenômenos, configuram as desigualdades na sociedade e nas escolas.

Na perspectiva de proclamar a qualidade da educação no Brasil, o governo se move para consolidar políticas educacionais que visam à aprendizagem dos alunos/as, mas essas políticas, como mostram os autores, não consideram a realidade dos alunos. Nesse sentido, são articuladas diversas ações, como a ampliação das escolas na perspectiva de conceber a acessibilidade à educação, por exemplo. Entretanto, os autores indagam a respeito da veracidade dessas políticas. Gentili (2012) apresenta sua inquietude quanto à democratização da escola na perspectiva de aferir a qualidade de ensino para todos os sujeitos. E, ainda nesse contexto, estão as políticas protagonizadas pelo governo que visam avaliar a qualidade da aprendizagem. Desse modo, os teóricos problematizam a eficiência desses indicadores de qualidade, como o IDEB, para evidenciar a qualidade da educação no Brasil. Assim, são criadas muitas expectativas em relação à idoneidade aferida pelo IDEB. Em entrevista publicada na revista *Teias* e concedida a Carvalho e Pletsch (2011, p. 280), Candau anunciou: “O problema não são os conhecimentos que estão sendo medidos, mas a forma como estão sendo tratados, dissociados de outras questões ou temas que estão presentes na sociedade e, portanto, também presentes no ambiente escolar”.

Problematizar as desigualdades sociais requer a nossa participação, assim como de toda a coletividade social. Desse modo, apoiamo-nos em pesquisadores que se dedicam a estudar esse fenômeno que insiste em atravessar os caminhos da educação, que tem como função social conduzir à justiça social e à transformação da sociedade. Nessa ótica, Zeichner (2008a) confirma a necessidade de se estabelecer ações conjuntas, tanto na educação quanto na sociedade, envolvendo professores e comunidades em função do mesmo propósito, a mudança social.

Para consolidar a pesquisa, a dissertação está organizada em três capítulos:

O primeiro capítulo aborda a Formação dos professores: aspectos históricos e pedagógicos e se dedica a delinear a trajetória histórica da educação desde o período colonial até os dias atuais e, desse modo, constatar o momento em que as questões sociais passam a ser consideradas nos cursos de formação de professores. O capítulo se fundamenta em seis subitens: A formação dos professores, a sala de aula e a cultura erudita (dos primórdios até a década de 1930); A formação dos professores, a sala de aula e o movimento da Escola Nova (década de 1930-1960); A formação dos professores, a sala de aula e a tecnocracia (final da década de 1960 até a década de 1980); A formação de professores e a proposta crítica (década de 1980 até os dias atuais); A sala de aula, a didática e a preocupação com as questões sociais (a partir da década de 1980); A educação no contexto atual e os desafios para a formação de professores.

O segundo capítulo se dedica a apresentar os procedimentos metodológicos que delineiam a pesquisa, pois a metodologia está estruturada na abordagem metodológica qualitativa configurada pela entrevista semiestruturada com os sujeitos participantes nesta pesquisa. Por fim, ainda apresenta os quadros com os dados do IDEB no Brasil, no Estado de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande e na escola pesquisada.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados por meio das categorias produzidas no decorrer das entrevistas realizadas com os sujeitos. Em síntese, descrevemos o diálogo com os docentes especificando seus relatos e articulando-os com o referencial teórico abordado. Assim, o capítulo III se fundamenta em seis categorias: O ser professor no contexto atual: características e desafios; Desigualdades sociais: o que pensam os professores; As desigualdades sociais e o espaço/tempo escolar; As desigualdades sociais: sua origem, segundo os professores; As desigualdades sociais: a contribuição da escola para sua superação, segundo os professores; As desigualdades sociais e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: implicações para a educação segundo os professores.

Nas considerações finais, apresenta-se a conclusão desse estudo, além de enfatizar a necessidade de ampliá-lo, visando confrontar, questionar e contestar os mecanismos inscritos pelas relações de poder erigidas pela hegemonia do capital econômico que interfere de maneira negativa na educação, inviabilizando, dessa forma, a democratização da educação e a transformação da sociedade.

## CAPÍTULO I

### 1 A formação dos professores: aspectos históricos e pedagógicos

Muitos estudiosos concebem a formação de professores como resultado das ideias anunciadas por Comenius no século XVII. Como afirma Gauthier (2010b, p. 134), “[...] é um programa completo de pedagogia que Comenius traça, pedagogia que só se conjuga no plural e que exige um método, isto é, a aplicação de uma ordem cuidadosamente elaborada, a fim de garantir que todos os alunos aprendam mais, mais depressa e melhor”. Esta pedagogia implica reforma no sistema educacional e nos métodos de ensino, e também os professores teriam que estar em harmonia com esses propósitos educativos. Porém, o que se sabe é que a formação de professores foi institucionalizada no século XIX, após o advento da Revolução Francesa, pois são estabelecidas legislações que apresentam, no seu conjunto, o ensino obrigatório e gratuito para a população, custeado pelo Estado, considerando que na época o contexto político do mundo ocidental apregoava os ideais democráticos.

Pelo exposto, os Estados Nacionais passaram a ter sob sua responsabilidade instituições encarregadas da formação de professores no intuito de atender à demanda do sistema público de educação, conforme se pode constatar em uma citação de Saviani:

[...] a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794, e instalada em Paris. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário

e escola normal simplesmente, também chamada Escola Normal primária para preparar professores para o ensino primário [...]. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 143).

No Brasil, desde o período colonial, a formação docente esteve durante muito tempo ancorada nos modelos da formação europeia. Então, para compreender o universo da formação de professores no contexto da educação, faz-se necessário investigar os aspectos históricos e pedagógicos que permeiam a trajetória educativa. Nesse contexto, somos levados, inicialmente, a discorrer sobre a presença dos padres jesuítas integrantes da Companhia de Jesus. Estes tinham a missão de combater o protestantismo no mundo; para isso, apoderaram-se da educação desde a Europa, instituindo inúmeros colégios. Cabe destacar que no ano de 1549 os jesuítas chegaram ao Brasil, com a missão de cristianizar os povos indígenas e torná-los súditos do governo português. Tendo em vista esse propósito, foi organizada na colônia uma estrutura educacional alicerçada na construção de colégios e seminários em várias regiões, a fim de promover a educação e, principalmente, a aculturação dos povos colonizados, que, de acordo, com Saviani (1998 apud, SILVA, 2010, p. 19) foi a “[...] ‘inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese como difusão e conversão dos colonizadores à religião dos colonizadores’[...]”.

A pedagogia utilizada pelos jesuítas para atingir os objetivos educativos destacou-se pela introdução do método pedagógico da *Ratio Studiorum*, que [...] “significa a ordem dos estudos ou método de ensino” (SILVA, 2010, p. 20). Trata-se de um modelo de plano universal que deveria ser utilizado em todos os espaços de formação sempre na perspectiva de enquadrar o sujeito nos propósitos do cristianismo e na cultura estabelecida na época. Gauthier (2010) explicita que os saberes dos mestres são transmitidos para seus sucessores que, posteriormente, transferem-nos para quem os sucede. Apesar da estrutura educacional sistematizada no Brasil, cabe dizer que a presença dos jesuítas passou a incomodar os propósitos administrativos da coroa portuguesa, o que acabou resultando na expulsão da ordem do país por Marquês de Pombal.

Em virtude de discordâncias político-ideológicas no período da colonização, os jesuítas tiveram atritos com funcionários da coroa, principalmente em decorrência da acumulação da riqueza material pela ordem religiosa, além do monopólio do conhecimento e do ensino. Assim, sob a acusação de subversão da ordem e do trabalho contra o império, e de terem sido responsabilizados pelo baixo nível de

conhecimento da elite portuguesa em relação às elites europeias, foi inevitável a expulsão dos jesuítas [...] (SILVA 2010, p. 21).

Acrescenta-se aos elementos mencionados na citação acima a forte influência das ideias iluministas no campo da educação nesse período, pois “O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava modernizar Portugal, colocá-lo ao nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII” (SAVIANI, 2008, p. 103). Nesse contexto, o Marquês de Pombal idealizou uma escola que fosse aliada aos desígnios do Estado no intuito de nivelar o desenvolvimento econômico da Metrópole a outras nações europeias. “Temos, então, a influência da pedagogia do humanismo racionalista, [...]” (SAVIANI, 2005, p. 7). Na ótica da educação, Silva (2010) aponta que, contrário dos cursos seriados estabelecidos pelos jesuítas, a reforma de Pombal instituiu as “aulas régias que objetivavam preparar as elites para completar estudos na Europa e cuja metodologia consistia em aulas avulsas, ministradas por professores improvisados, leigos e mal remunerados” (SILVA, 2010, p. 22). Deve-se considerar que nesse período a educação estava submetida ao Estado e não mais à Igreja. Contudo, sabe-se que a estrutura educacional das escolas régias não foi suficiente para efetivar os desígnios da modernidade pretendida pelo Estado.

Somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, no ano de 1808, foram assinalados novos itinerários para o contexto educacional, e cursos superiores foram instituídos para atender à demanda da economia e da elite colonial. Segundo Saviani (2009), até esse período não se tinha uma preocupação explícita com a formação de professores.

É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

Consideradas as explanações até aqui tecidas, cabe destacar que apenas no Brasil Império a promulgação do Ato Adicional de 1834 estabeleceu que as províncias com ensino primário instituíssem Escolas Normais nos padrões europeus. Essas escolas foram delineadas por um currículo de base humanista com aspecto normativo e religioso, dada a influência religiosa na educação brasileira. O objetivo principal da educação dos professores consistia

em dominar os conteúdos para posteriormente transmiti-los aos alunos. Também é necessário sublinhar que as Escolas Normais formavam basicamente mulheres, que faziam da escola uma extensão das suas casas. Por essa razão, o magistério apresenta legado histórico de caráter feminilizado, pois na época vivenciava-se uma sociedade patriarcal onde o homem era o provedor da família. Desse modo, a dependência da mulher em relação ao homem constitui fator determinante para os baixos salários da profissão.

Cabe dizer que as Escolas Normais foram propagadas pelas inúmeras províncias do país, pois tinham o compromisso de instituir formação específica para os professores atuarem nas escolas primárias. Contudo, a formação não denotou mudança no método de ensino, pois prevaleceu o mesmo ensino e currículo destinado às escolas das Primeiras Letras. Bastava o docente dominar o conteúdo a fim de transmiti-lo aos alunos, fato que configurava desprezo pela formação didático-pedagógica. As Escolas Normais encontraram dificuldades para se estabelecer, representando até mesmo custo elevado para o governo, além de formar poucos alunos.

No ano de 1890, um ano após a proclamação da República, foi instituída a reforma da instrução pública de São Paulo com a preocupação de formar professores bem preparados em conhecimentos científicos, capazes de atender à demanda da sociedade, que se caracterizava pela tensão entre as oligarquias que monopolizavam o cenário da economia e política e os movimentos sociais que almejavam maior participação nos espaços da sociedade. Contudo, eram necessárias escolas com padrão de qualidade para formar os profissionais da educação.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma [...] os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

A reforma mencionada na citação de Saviani encontrou campo fértil em várias cidades, que se beneficiaram da formação propiciada pela Escola Normal de São Paulo. No entanto, o padrão de escola delineado pela reforma paulista não trouxe inovações no ensino, pois os cursos de formação não denotavam preocupação com as questões sociais e políticas. O

foco principal era formar profissionais preocupados com o fazer pedagógico da escola, conforme apregoa Silva:

Na primeira metade do século XX, a realidade educacional brasileira, tida como tradicional do ponto de vista dos métodos, e conservadora, do ponto de vista político, não favorecia o cumprimento dos objetivos da educação. O modelo educacional intelectualista, autoritário e conservador, em dissonância com o espírito científico do momento, indicava a necessidade de uma nova escola que contribuísse para as transformações necessárias. O movimento da Escola Nova ganha, então, visibilidade a partir de 1924, tendo sua consolidação ocorrida no momento de implantação de inúmeras escolas no país (SILVA, 2009 p. 45).

Com efeito, entre os anos de 1932-1939 um novo conceito de formação de professores foi agregado à educação: os Institutos de Educação, que configuravam tanto um espaço de ensino quanto de pesquisa. O Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de São Paulo eram discípulos da Escola Nova, tendência que defendia ideais assentados em assegurar alguns princípios, na perspectiva do papel que a escola deveria cumprir em relação aos sujeitos, visando recuperar o equilíbrio social, estabelecer vínculos com o meio social, propiciar escola laica, gratuita e obrigatória para todas as classes sociais.

Na concepção de Saviani (2009, p. 146), “os Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”, apregoando, assim o “modelo pedagógico-didático de formação docente” (SAVIANI, 2009, p. 146). Posteriormente, os Institutos de Educação passaram para a condição de instituições universitárias que abrigavam os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, que, conforme Gatti (2010, p. 1356) “correspondem aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio”. Já o decreto-lei n. 190, de 4 de abril de 1939, instituiu a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Porém, essa nova orientação de formação de professores em nível superior se desvinculou dos propósitos de agregar caráter científico ao contexto de formação, pois os cursos normais de licenciatura e Pedagogia configuraram uma formação de ordem profissional delineada por disciplinas destinadas aos alunos matriculados nos cursos.

Vale destacar que as mudanças na educação estão atreladas às transformações socioeconômicas e políticas. Nesse cenário, a ditadura militar instalada no país mediante o golpe de 1964 preconizou novas mudanças no processo educativo. A escola passou a delinear, para seus alunos, comportamentos e posturas que atendessem aos interesses produtivos da

economia. Desse modo, a escola dedicou-se a ofertar para os alunos o ensino tecnicista. A formação de professores também se dava pelo mesmo viés tecnicista, e a prática pedagógica era subordinada aos mandos da ordem política. No que se refere aos ideais dos professores, Libâneo (1997) conclui que o uso da metodologia tecnicista não representou uma posição tecnicista do professor, pois este continuou a conceber os aspectos pedagógicos, tanto na perspectiva tradicional quanto na renovada.

A formação de professores para o ensino primário ficou desconectada, sendo configurada por mais uma formação sem fundamentos, e a Escola Normal cedeu espaço à habilitação destinada ao 2º grau. Os obstáculos à formação, em palavras de Saviani (2009, p. 147), “levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)” com o propósito de revitalizar a Escola Normal. No entanto, não se vislumbrou nenhuma política para a inserção dos professores nas escolas públicas, e o projeto foi suspenso.

Notadamente nos anos 80, as instituições conferem aos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, isto é, uma docência fundamentada na identidade profissional. Segundo Saviani (2009), após a ditadura militar os educadores clamavam por uma política de formação de professores mais estruturada. Conforme Pimenta (2005, p. 32), “inúmeras foram as transformações ocorridas na então Habilidade do Magistério, tendo surgido alternativas que caminhavam na direção de tornar a formação mais diretamente voltada aos problemas que as práticas da escola apontavam”.

Uma sólida formação teórica era reivindicada no intuito de saber problematizar e encaminhar soluções para as problemáticas do ensino nas escolas. Nesse decorrer enfatizaram-se os cursos de formação contínua das Secretarias de Educação com o advento da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Conforme Saviani (2009, p. 148) “a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”. Esse conjunto vai delinear as “diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Depreende-se do exposto que a formação de professores se insere em uma trajetória histórica, consolidada por mudanças políticas, econômicas e socioculturais que

deliniam as políticas formativas e, ao mesmo tempo, a sua descontinuidade. Desse modo, deve-se considerar a relevância de conhecer a trajetória da educação na perspectiva de potencializar a “formação docente” para a qualidade<sup>2</sup> social da educação. Ao abordarmos a qualidade da educação, defendemos a socialização e produção de conhecimentos, na construção de uma sociedade justa e igualitária, que só será possível, conforme Gentili (2008, p. 48) “[...] quando todos e todas, sem distinção de classe, gênero, raça, origem étnica, língua materna, condições físicas ou orientação sexual, puderem viver em uma sociedade na qual o conhecimento é um bem comum”. Desse modo, o autor ainda afirma não ser suficiente o discurso do direito à educação, uma vez que a qualidade da escola se destina a uma parcela restrita da sociedade, pois “[...] qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTLI, 2008, p. 48). De acordo com a explanação do autor é possível afirmar que para prover uma educação com qualidade faz-se necessário oferecer oportunidades iguais de acesso e permanência na escola para todos os cidadãos com o objetivo de construir uma sociedade cada vez mais democratizada.

## **1.1 A formação dos professores, a sala de aula e a cultura erudita (dos primórdios até a década de 1930)**

O processo de formação docente e a estrutura escolar no Brasil seguiram os padrões educativos da Europa e, posteriormente, de outras regiões. Para tratar desse contexto, recorremos a um olhar histórico desde a sistematização do sistema escolar, a fim de constatar como a formação de professores, a sala de aula e a cultura erudita foram instaladas e ainda se fazem presentes no espaço educativo.

Para discorrer sobre o universo da sala de aula, torna-se relevante investigar a materialização da escola na educação. Desse modo, atentamos para as proposições esclarecedoras de Gauthier (2010a) ao questionar o surgimento da escola na Idade Média, uma vez que ela já existia na Antiguidade, nas civilizações greco-romanas. O autor, citando

---

<sup>2</sup> Conforme Imbernón (2011, p. 108), o conceito de qualidade educativa não é estático, e não há consenso sobre seu significado nem existe um modelo único, já que depende da ideia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e pelo fato de provir do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto. Hoje em dia, há o risco de fazer uma análise simples e linear, devido aos condicionamentos de intencionalidade, de contexto, de interesses e de valores que constituem o significado da qualidade e das expectativas que suscita. A qualidade da instituição educativa depende da qualidade dos alunos por meio de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo.

Durkheim, lembra que: “[...] o próprio significado da escola está ali: a escola cristã faz mais do que ensinar os rudimentos, ela é também e principalmente um meio moral organizado” (DURKHEIM, 1969 apud GAUTHIER, 2010a, p. 73). Com isso, Gauthier (2010a, p. 73) apreende a influência que a escola teve na Idade Média: “A escola é doravante mais do que um lugar onde se transmitem conhecimentos; é primeiro e principalmente um meio de educação, de formação”. O cenário da escola na Antiguidade não apresentava a estrutura convencional do que se denominou de escola na Idade Média, pois o local de ensino era composto por lugares diferentes, os alunos eram temporários, cada mestre traçava seus objetivos educacionais e eles não mantinham contatos mútuos, o que acarretava disciplinas ministradas de forma desconectada (GAUTHIER, 2010a).

A educação europeia na Idade Média tem sua origem no cristianismo. Para fundamentar a fé cristã, era necessário ser educado e civilizado, o que nos leva a compreender a influência da igreja no contexto da educação. Observa-se que, inicialmente, não havia salas de aulas sistematizadas para atender os estudantes como nos dias de hoje.

Na Europa da Idade Média, não havia uma estrutura física específica para atendimento aos estudantes, muitos provenientes do campo, de famílias aristocráticas, organizados em grupos que escolhiam e remuneravam seus professores. As universidades eram itinerantes [...] A partir do século XV, as pensões onde esses estudantes moravam foram transformadas em internatos, [...] Nesse momento, surge a preocupação com uma arquitetura que privilegiasse espaços comuns a todos para oração, claustros e transmissão de conhecimentos com assentos enfileirados e um local central para o professor (SILVA, 2010, p. 17).

Com esta citação de Silva, pode-se compreender a origem da sala de aula e a relevância que a estrutura física construída na Idade Média teve para configurar os desígnios da educação. Deve-se considerar que, durante um longo período, a educação europeia não vislumbrava o ensino das crianças, pois o seu foco era voltado para os jovens e velhos, na perspectiva da missão sacerdotal. No decorrer do século XVII, surgiu uma nova percepção da infância por parte da igreja que, muito mais que corrigir, poderia preservar o costume e a doutrina da fé: “[...] um espaço próprio para a infância ocorreu à medida que os métodos pedagógicos foram divulgados, propondo uma nova organização de ensino em grupos escolares, por idade ou nível de aprendizagem” (SILVA, 2010, p. 18). A instituição de uma sala de aula direcionada para o ensino das crianças evidencia que a sociedade passou a conceber as diferenças de aprendizagem conforme a faixa etária.

Silva (2010) aponta que o advento da Reforma Religiosa trouxe novos significados para a educação. A pedagogia desenvolveu métodos de ensino, com o propósito de organizar o conhecimento para seguir os preceitos bíblicos, e, nessa trajetória, foram desvelados elementos como currículo, aula e método. Ancorada nesse conjunto, ela iria se concretizar em um compêndio da pedagogia tradicional no século XVII: “[...] pedagogia composta de um conjunto de respostas, prescrições, ritos quase sagrados a reproduzir” (GAUTHIER, 2010b, p.146). Assim, a formação advém da transmissão das habilidades dos mestres para seus possíveis sucessores, o que consiste em corporificar as normas a fim de realizar ensinamentos.

Para consolidar a pedagogia descrita, os jesuítas empregavam práticas pedagógicas que faziam uso da escrita, da leitura e do cálculo. Silva (2010) reafirma que os componentes envolvidos no processo educativo deveriam seguir as determinações do método jesuítico. Esse método compreendia a metodologia na perspectiva de processos didáticos que se pautavam na transmissão de conhecimentos. Desta forma,

A aula jesuítica caracterizava-se por seu caráter extremamente individualista, ou seja, o docente se dirigia sempre a um aluno e o procedimento predominante era o interrogatório, momento em que eram trabalhados conteúdos de memorização que deviam ser reproduzidos. Estabelecia-se assim uma relação da repetição do texto diante do jesuítico com a prática da confissão e do expurgo dos pecados. A competição era altamente estimulada com a prática de disputas que poderiam ser públicas ou na presença de membros ilustres da ordem e tinham o intuito de estimular o aprendizado (SILVA, 2010, p. 21).

Para alcançar os propósitos delineados acima, Silva (2010) aponta que a base da educação tradicional dos jesuítas era constituída pelos cursos de “letras, ou humanidades, filosofia e ciências sagradas” (SILVA, 2010, p. 21). A estrutura organizada pelos cursos objetivava a formação integral do homem. Com a expulsão da ordem dos jesuítas do Brasil, já abordada anteriormente, não houve, pelo menos temporariamente, a preocupação em instituir um novo método pedagógico para a educação. O que se viu na educação foi a extinção da estrutura escolar organizada pelos padres jesuítas.

Inúmeras tentativas ocorreram na perspectiva de reestruturar a educação no Brasil, sendo inclusive instituídos os primeiros cursos superiores. Contudo, a vinda da família real para o Brasil no ano de 1808 trouxe novo significado para a educação, pois era necessária uma estrutura educacional à altura dos filhos da elite e do desenvolvimento da economia.

Nesse sentido, foram instituídos novos cursos superiores para a elite e cursos técnicos voltados às classes menos abastadas. Para o ensino elementar não houve mudança pedagógica, pois não se viram investimentos pedagógicos. As aulas eram fundamentadas em práticas pedagógicas tradicionais, sendo ministradas nas propriedades rurais e residências dos professores.

No início do Brasil Império, foram criadas as escolas das primeiras letras com o objetivo de escolarizar as camadas inferiores da população, e, para isso, foi instituído o método do ensino mútuo. De acordo com Gauthier (2010c), o ensino mútuo surgiu na Inglaterra, mais precisamente nas escolas primárias. O ensino foi sistematizado pelos educadores Bell e Lancaster, razão pela qual foi propagado como *método lancasteriano*. Gauthier chama a atenção para o fato de esse método favorecer a economia do Estado, uma vez que as escolas que adotam o método podem possibilitar a um único mestre ensinar grupos de até mil alunos. Entretanto, o ato de ensinar nesse contexto evidencia a seguinte característica:

Ao contrário do método do modo simultâneo, em que o mestre é o agente do ensino, o princípio básico do ensino é que a própria criança se encarrega de ensinar aos seus colegas [...] algumas, mais talentosas, se tornam monitores de seus colegas mais fracos (GAUTHIER, 2010c, p. 179).

É preciso dar destaque ao fato de a Revolução Industrial ter surgido na Inglaterra, local de origem do ensino mútuo. Nesse sentido, a divisão de trabalho chegou até a escola na perspectiva de minimizar os custos com educação para os cofres do governo, que almejava a instrução da população a baixos custos e, ao mesmo tempo, uma formação da população para atender aos desígnios da produção econômica. Contudo, esse novo sistema de educação “só pode existir e funcionar eficazmente se estiver baseado sobre a aplicação de uma ordem absoluta. [...] participa da mesma preocupação com a ordem que estava em vigor 200 anos antes, e [...] é o prolongamento da tradição pedagógica do século XVII” (GAUTHIER, 2010c, p. 180).

Desse modo, o que se vislumbra é o aperfeiçoamento da primeira vertente do método tradicional vivenciado no século XVII, agora sistematizado por meio da organização das salas, planejamento do tempo disciplinar, material como manual de ensino, escolha dos monitores de ensino. A aprendizagem tinha como foco a leitura, a escrita e o cálculo. No

Brasil, a aplicabilidade do método de ensino mútuo se refletiu na organização da estrutura da escola na perspectiva da formação de professores, no espaço das salas de aula, nos materiais didáticos necessários para efetivar a prática educativa. Dessa forma, o que se viu foi a inabilidade do ensino mútuo que “foi logo constatada, diante da precária formação dos professores para ensinar por meio dessa nova estrutura e da exigência de espaços adequados e de grande variedade de materiais pedagógicos [...] que não estavam disponíveis para garantir a eficácia do método” (SILVA, 2010, p. 27).

Até o século XIX, os métodos de ensino não eram compreendidos como condição de ensinar, pois eram concebidos como mera organização da sala de aula, tempo escolar, reprodução dos conhecimentos, avaliação realizada todos os dias. A metodologia utilizada na abordagem do ensino tradicional centra no professor a função de transmitir o conhecimento, e aos alunos cabe reproduzi-lo para evidenciar a sua aprendizagem. As ideias pedagógicas do ensino tradicional, conforme Mizukami (1986), desprezam questões de ordem social, emocional ou afetiva dos alunos.

Chegou ao Brasil, nos anos de 1880, uma nova representação do ensino tradicional, o método intuitivo. Segundo Mizukami (1986), o ensino intuitivo tem o objetivo de incitar certa atividade no aluno: “Esta forma de ensino pode ser caracterizada pelo método maiêutico, cujo aspecto básico é o professor dirigir a classe a um resultado desejado, através de uma série de perguntas que representam, por sua vez, passos para se chegar ao objetivo proposto” (MIZUKAMI, 1986. p.17). Silva complementa:

Junto com a observação e a experiência, o método intuitivo privilegia a aprendizagem pela ilustração e pelo desenho, o que tornou a imagem tão importante quanto o texto no livro didático, resultando no uso de materiais de leitura como cartilhas e literatura infantil (SILVA, 2010, p. 31).

A partir do que foi dito acima constata-se, no entanto, que houve distorções quanto à aplicação do método intuitivo, que exigia intensificação das atividades pedagógicas para efetivar os princípios delineados. Contudo, apreende-se que o método trouxe significados positivos para a escola e a formação do professor na perspectiva de instigar novas teorias, novas possibilidades metodológicas para o contexto do processo educativo na escola pública.

Conforme Silva (2010), as escolas de primeiras letras foram substituídas pela instrução elementar, que tencionou ir além do acesso às primeiras letras. Nota-se que o

discurso da Revolução Francesa sobre a educação conduziu o poder público a investir na educação com o objetivo de civilizar a população. Tem-se aí a segunda vertente da escola tradicional, que iria fundamentar a ascensão econômica da classe burguesa, e, nesse contexto, o Estado assumiu a educação pública, cujo ensino deveria ser caracterizado pela laicidade, obrigatoriedade e gratuidade.

Nesse viés, a formação de professores e a estrutura escolar foram orientadas na perspectiva de alicerçar os interesses econômicos da nova classe burguesa que despontava na economia capitalista. A escola era vista – e ainda é assim entendida por muitos governantes e membros da sociedade – como o caminho para livrar os cidadãos da ignorância socioeconômica e política em que vivem. Desse modo, de acordo com Saviani (2012), os sujeitos são culpabilizados pelo fracasso escolar, o que revela duras críticas aos métodos empregados no ensino-aprendizagem, na formação de professores e nas didáticas atestadas no contexto educativo. Nesse sentido, Saviani afirma que:

A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola organiza-se como uma grande agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma graduação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 2012, p. 6).

Assim sendo, a escola estava fundamentada na teoria pedagógica que ditava a dinâmica escolar sob os critérios do professor, ao qual bastava deter alguns conhecimentos, além da autonomia para escolher os conteúdos ministrados na classe aos alunos, que deveriam resolver com obediência as atividades propostas. Saviani (2012) aponta que todo o entusiasmo por essa escola descrita trouxe decepção para a educação, pois ela não materializou o objetivo de universalização do ensino que era almejado. “[...] nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a avolumar-se as críticas a essa teoria da educação e a essa escola, que passa a ser chamada de Escola Tradicional” (SAVIANI, 2012, p. 6).

As escolas tradicionais continuam existindo não só no Brasil, mas também em outros países. Muitas críticas são feitas às escolas que ainda adotam didáticas exclusivamente tradicionais no contexto da educação atual.

É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino tarefa de mera transmissão de conhecimentos que são decorados sem questionamento, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos. Trata-se de uma prática escolar que empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional que pretendia, com seus métodos, a transmissão da cultura geral, isto é, das grandes descobertas da humanidade, e a formação do raciocínio, o treino da mente e da vontade (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

Consoante essa proposição, Libâneo vislumbra que a formação de professores durante muito tempo foi desenhada pela filosofia pedagógica instituída na vertente da escola tradicional religiosa instalada no século XVII. Desse modo, ele explicita que “Os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a capacidade da formação intelectual e para a compreensão crítica da realidade” (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

Todas as premissas detalhadas nos mostram a necessidade tanto de os contextos formativos quanto de a escola refletirem criticamente sobre a pedagogia na sociedade contemporânea, na perspectiva de evidenciar uma educação capaz de promover um compromisso político com a transformação social, visando à superação da desigualdade social.

## **1.2 A formação dos professores, a sala de aula e o movimento da Escola Nova (década de 1930-1960)**

No início do século XX, a educação se caracterizou por um novo movimento pedagógico, a Escola Nova, que nasceu em oposição à Escola Tradicional. “[...] A pedagogia nova representa uma verdadeira revolução das ideias e das práticas que se estende por todo o século” (GAUTHIER, 2010c, p. 199). A Escola Nova surgiu após um saber impregnado de tradição vivenciado durante três séculos por meio da “cultura a transmitir” (GAUTHIER, 2010c, p. 198). Saviani (2012) corrobora a consideração descrita por Gauthier quando explicita que:

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século XIX foram, aos poucos, dando origem a uma nova teoria da educação. Esta teoria mantinha a

crença no poder da escola e em função de equalização social. Portanto, as esperanças de que pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram em pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato devia-se a que o tipo de escola implantado – a Escola Tradicional – se revelará inadequado. Toma corpo esse amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida pelo nome de ‘escolanovismo’ (SAVIANI, 2012, p.7).

Dada a premissa acima, Gauthier (2010c) nos leva à compreensão de que a Escola Nova consolida uma pedagogia que valoriza o saber que a criança traz consigo, no lugar do professor como transmissor de saber, e, para fundamentar esse saber, o professor deve despertar e orientar a criança, que, de acordo com suas necessidades de aprendizagem, amplia o conhecimento. Desse modo, a escola não fica presa a mensurar apenas a intelectualidade, mas se esforça para desenvolver a criança de forma integral. Ao professor cabe criar condições para atender à aspiração da criança. Essa nova pedagogia configura o professor na perspectiva de não deter o saber. Para complementar essa abordagem, observamos a explanação de Gauthier:

O professor adota uma atitude que inspira calma, compreensão e confiança; os alunos têm vontade de estar perto dele. Estamos longe da atitude grave e distante da pedagogia tradicional. Nas atividades o mestre é, principalmente, um estimulador, um guia; está presente; mas apaga-se. Além disso, e esta talvez a dimensão mais importante do seu papel, procura basear toda atividade escolar nos campos de interesse reais da criança e permitir-lhe desabrochar (GAUTHIER, 2010, p. 196-197).

Na concepção acima, fica evidente o novo perfil do professor no contexto educativo da pedagogia nova, pois não intimida, não aplica castigos rígidos e, além disso, não toma decisões fora do contexto da criança, só desenvolvendo atividades que prenunciem significados para ela. Cumpre assinalar que no Brasil, no início do século XX, assim como em outros países, a Escola Tradicional já não atendia aos desígnios da educação, pois, nas palavras de Silva (2010, p. 31), “[...] o espírito científico do momento indicava a necessidade de uma nova escola, que contribuísse para a implementação das mudanças necessárias [...].” Desse modo, a Escola Nova surgiu no decorrer de 1924, sendo lançada na ocasião em que ocorria a “implantação de inúmeras reformas escolares no país” (SILVA, 2010, p. 31).

Tecendo algumas indagações acerca da importância da Escola Nova para a sociedade, conclui-se que a instituição escolar convergiu esforços para conceber um projeto educativo capaz de instituir princípios que liguem escola e sociedade democraticamente.

Assiste-se então, conforme Silva (2010), ao prenúncio de uma escola veiculada para assegurar estabilidade social, propiciar contato com as questões que envolvem o contexto social, que se apresenta como laica, oferece ensino obrigatório e gratuito. Consoante a esses princípios, faz-se necessário que a escola substitua os resquícios da pedagogia tradicional para evocar metodologias e didáticas que vão ao encontro dos ideais da pedagogia nova.

Sob a ótica do que foi dito acima, o contexto da sala de aula precisa adequar-se aos desígnios da pedagogia nova; daí a relevância de: “[...] métodos e técnicas de ensino, pesquisas, projetos e atividades de grupo. Há uma supervalorização do processo de aprendizagem e dos meios, em detrimento dos conhecimentos sistematizados” (SILVA, 2010, p. 31). Deve-se considerar, ainda, como a disciplina é percebida na sala de aula da Escola Nova, pois é oportuno recordar que, enquanto a disciplina da Escola Tradicional era obtida pela autoridade, na Escola Nova a disciplina se baseou na compreensão de que, quando a sala apresenta motivação para os alunos desejarem estar ali, pois é um lugar que lhes permite ocupar-se daquilo que lhes traz significados, a indisciplina acaba por perder a centralidade (GAUTHIER, 2010c). Segundo esse raciocínio, apreende-se a relevância que a instituição escolar tem para cumprir os princípios delineados pela pedagogia nova na assunção de uma educação voltada para os interesses dos sujeitos.

Lançando um olhar sobre a concepção do aluno como sujeito da aprendizagem na pedagogia nova, Libâneo (1994) discorre sobre a didática que o professor deve empregar:

O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A ideia é de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é nem o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

Em consonância com o comentário acima, o autor acrescenta que, para materializar a aprendizagem evidenciada pela Escola Nova, é necessário conceber uma didática ativa capaz de valorizar os métodos e as situações didáticas diversas, o que implica o “processo de aprendizagem e não diretamente o ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 66). Desse modo, os seguidores da Escola Nova “costumam dizer que o professor não ensina; antes ajuda

o aluno aprender. Ou seja, a Didática não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem, uma vez que está é a experiência própria do aluno através da pesquisa, da investigação ” (LIBÂNEO,1994, p. 66). Contudo, o autor esclarece que a falta de aporte teórico da pedagogia, a falta de recursos materiais e a missão de cumprir o programa estabelecido pela instituição educativa constituem elementos que impedem a sistematização da Pedagogia Nova, pois muitas vezes os professores utilizam as técnicas no planejamento das aulas, mas sem considerar o objetivo real de desenvolver o raciocínio e a autonomia do pensamento. Frente a isso, os professores “[...] na hora de comprovar os resultados de ensino e da aprendizagem pedem matéria decorada, da mesma forma que se faz no ensino tradicional” (LIBÂNEO, 1994, p. 66).

Neste universo, Saviani (2012) contribui ao dizer que é preciso ir além das construções pedagógicas que restaram da Escola Tradicional. Desse modo, defende “[...]uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2012, p. 9). Essa afirmação instiga a pensar que, para instituir os objetivos da pedagogia nova, é preciso que a escola reestruture a sua dinâmica pedagógica para organizar salas de aula em que o professor tenha poucos alunos para propiciar “trabalhos em grupos” (SAVIANI, 2012, p. 9) e, ainda, oferecer suporte necessário com materiais didáticos pertinentes para a dinâmica da pedagogia. Gauthier (2010c) elucida que a escola deveria preocupar-se com o aconchego do ambiente escolar na perspectiva de torná-lo atrativo para motivar os alunos para o conhecimento.

Entretanto, cumpre dizer que a Escola Nova idealizada não pôde se desenvolver na sua totalidade. Entre os elementos que interferiram na sistematização dessas escolas estava o alto custo financeiro, daí a dificuldade para o governo implementá-las. Desse modo, a “[...] ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 2012, p. 10). O autor afirma ainda que os ideais da pedagogia nova foram propagados entre os educadores, interferindo até mesmo no processo educativo das escolas oficiais caracterizadas pelo método tradicional, o que culminou em sérios desajustes para a qualidade do ensino, provavelmente aumentando as desigualdades no contexto da educação.

Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação da transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento

elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites (SAVIANI, 2012, p. 10).

Essa constatação aponta para a duplicidade que a organização escolar operou na proposição de oferecer uma escola para atender os filhos da elite e outra para atender à demanda do processo produtivo conforme as necessidades da classe dominante. Além disso, transferiu o problema da qualidade de ensino, que consiste numa questão de ordem política, para o “âmbito técnico pedagógico” (SAVIANI, 2012, p. 10). Essa assimetria desvelada pelo advento da Escola Nova contribuiu, segundo Saviani (2012), para ampliar a marginalidade escolar no país.

Também é necessário sublinhar que mudanças ocorridas na educação serão disseminadas na formação de professores, ou seja, no Curso Normal. Contudo, “[...] a preocupação política em relação à escola refluxiu. De uma preocupação em articular a escola como instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico” (SAVIANI, 1987, p. 55). Isso indica que os ideais pedagógicos delineados na formação de professores dispensavam o envolvimento da educação com as questões sociais e políticas, e essa dissonância iria consubstanciar um profissional técnico voltado para o fazer da escola.

Desse modo, no final do século XX, ficou notório que a Pedagogia Nova, apesar da sua popularidade nos espaços educativos, não se mostrara suficiente para erradicar a marginalidade escolar. Saviani (2012) comenta que:

[...] a disseminação das escolas efetuada segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse ideário, ao mesmo tempo em que procurava evidenciar as ‘deficiências’ da Escola Tradicional, dava força à ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos. (SAVIANI, 2012, p. 10-11).

Por tanto, sabe-se que, apesar de as escolas consolidarem algumas práticas da Pedagogia Nova, que não foram suficientes para desestabilizar as práticas educativas moldadas pela pedagogia tradicional.

### **1.3 A formação dos professores, a sala de aula e a tecnocracia (final da década de 1960 até a década de 1980)**

No decorrer da década de 60, os modelos pedagógicos estabelecidos pela educação no Brasil até então não foram suficientes para fazer avançar a escolarização da população. Em decorrência dessa constatação, surgiram novas reformas no ensino. Deve-se considerar que o cenário econômico estava fundamentado na perspectiva do sistema capitalista, que tinha como objetivo principal o avanço da indústria. Somando-se a esse quadro há ainda o advento do golpe militar em 1964; a ditadura militar passou a exercer efetivo controle sobre a sociedade e, em consequência, na educação.

Nesse contexto, para um país industrializado aumentar a produção econômica, era necessária mão de obra qualificada. Diante disso, o governo exerceu maior controle sobre os espaços educativos, considerando que a baixa qualidade de ensino evidenciada na época poderia significar um entrave para atender à demanda dos processos de produção, “[...] nesse momento a tecnologia educacional surge como meio para garantir a racionalização dos processos de trabalho e, em decorrência, sua eficiência e eficácia” (SILVA, 2010, p. 33). Esse quadro “leva a educação a absorver a ideologia empresarial fundamentada no controle do processo produtivo com base nas ideias de W. Taylor, tendo em vista [...] impedir que as contradições geradas pelo capitalismo inviabilizem seu desenvolvimento” (SILVA, 2010, p. 33).

Pelo exposto acima, observa-se que são engendrados novos direcionamentos para a educação em consequência dos objetivos tecnicistas, que, mediante esse propósito,

[...] passam a orientar a organização escolar no que tange aos aspectos administrativos e pedagógicos. Sob forte influência da teoria comportamentalista skinneriana, a aprendizagem passa a ser vista como mudança de comportamentos expressos nos objetivos que são avaliados objetivando a identificação dos desvios para possíveis correções. É também B. F. Skinner quem contribui fortemente para a definição de uma didática que dê conta das complexas relações estabelecidas entre educação, trabalho e produção, numa lógica permeada pelos interesses mercadológicos. O problema da educação passa a ser metodológico, e é tratado de forma desvinculada das questões sociais [...] (SILVA, 2010, p. 33).

Considerando as assertivas discutidas, desconsidera-se, nesse período, qualquer preocupação com a questão social, como a desigualdade social que permeava a sociedade.

Mesmo com a expansão da escola pública no Brasil nessa época, ela não trouxe resultados significativos para a maioria da população. Assim, cabe destacar a dinâmica utilizada na sala de aula, “[...] que é invadida por materiais de instrução programada e instrução modelar” (SILVA, 2010, p. 33), configurados por técnicas que ditam as regras a ser seguidas para materializar os propósitos da metodologia tecnicista. Além disso, destaca-se o apego ao uso do livro didático, bem como “a utilização dos multimeios para a educação de massa. Nos moldes do ensino supletivo e da teleducação, e a avaliação escolar com função somativa [...]” (SILVA, 2010, p.33). Desse modo, podemos afirmar que todos os elementos que compõem o espaço da escola e sala de aula têm o propósito de alicerçar os ideais da economia e política efervescente na época.

Saviani (2012) complementa essas afirmações ao ressaltar que o advento da pedagogia tecnicista sistematizou a educação de maneira racional visando evitar que distorções subjetivas desmerecessem sua idoneidade. “Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem ajustar-se as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2012, p. 12). O estudioso faz um comparativo entre as pedagogias vivenciadas até então:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto relação interpessoal, intersubjetiva –, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2012, p. 12-13).

Esta investigação leva-nos à compreensão de que a Pedagogia Nova procura atender às necessidades de ensino do aluno, enquanto na pedagogia tecnicista ocorre o oposto, uma vez que na Pedagogia Nova professores e alunos decidem qual o melhor meio educativo para chegar ao conhecimento, e, na pedagogia tecnicista, “é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer” (SAVIANI, 2012, p. 13), e em que proporções.

Nesse elenco de considerações pedagógicas, Saviani (2012) nos possibilita compreender que, para o contexto da pedagogia tecnicista, “a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e

improdutivo” (SAVIANI, 2012, p. 13). Isso consubstancia reconhecer que, para a educação ser considerada capaz de minimizar a desigualdade social, é preciso formar sujeitos competentes para atender às necessidades delineadas pelo mercado produtivo; caso contrário, a educação carregará a culpa por não formar sujeitos habilitados para os fins produtivos, o que, em consequência, constitui “uma ameaça à estabilidade do sistema” (SAVIAN, 2012, p. 13). Deve-se observar ainda que, neste caso, as questões sociais são desconsideradas. “A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte [...] para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2012, p. 14).

A formação de professores, para estar consoante com a política de produção econômica delineada pelo governo militar, teve que se adequar às imposições das reformas adotadas para a educação. Além disso, era preciso desarticular qualquer formação de grupos ou organização política que fosse contrária à ideologia militar, sobretudo no ensino superior. Diante dessa condição, foi instituída “a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reorganizou o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” (SAVIANI, 1987, p. 99).

Na mesma perspectiva de controle da educação foi lançada a “Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou o antigo curso primário e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus” (SAVIANI, 1987, p. 133). Nessa nova organização, as escolas normais foram substituídas por cursos profissionalizantes com qualificação para o magistério. Libâneo (2011) apresenta algumas pistas que mostram a hesitação dos educadores em absorver as reformas educacionais impostas pela ditadura militar.

A despeito da máquina oficial, entretanto não há indícios seguros de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos, em termos de ideário. A aplicação da metodologia tecnicista [...] não configura uma postura tecnicista do professor; antes, o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicionais e renovadas. (LIBÂNEO, 2011, p. 33).

As reformas constituídas no bojo da formação de professores foram responsáveis por conceber uma nova classe de educadores, agora sob o reflexo de uma formação aligeirada, principalmente para atender à expansão da escola fundamental. E, nessa exigência de reformas, diante da insatisfação com o direcionamento da educação no decorrer da década de

70, iniciaram-se debates de contestação à política vigente, em favor da valorização dos profissionais da educação.

A educação desenhada pela imposição da pedagogia tecnicista trouxe muitos dissabores para o magistério, configurados pelos resultados negativos. Nas palavras de Saviani (2012):

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista cruzou com as condições predominantes nas escolas bem como a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo. (SAVIANI, 2012, p. 14).

Esta citação de Saviani leva a concluir que, durante o período em que o contexto educacional se fundamentou na pedagogia tecnicista, “o problema da marginalidade só tendeu a se agravar” (SAVIANI, 2012 p. 15). Desse modo, pode-se apreender que a pedagogia tecnicista delineada na década de 60 até o final de década de 70 no Brasil não propiciou uma aprendizagem significativa para os estudantes e muito menos teve o aval dos professores, que, em sua maioria, apresentavam ideias contrárias à pedagogia tecnicista. Mesmo diante da ampliação das vagas nas escolas, não se observou a qualidade da educação, pois os elevados índices de retenção e evasão denunciavam o caos na educação (SAVIANI, 2012).

O fim da ditadura militar no Brasil assinalou reformas na educação que contestavam a pedagogia tecnicista. Contudo, sabe-se que muitos elementos da pedagogia tecnicista ainda permeiam o contexto educativo: didática, manuais instrucionais, livros didáticos. Isso nos revela que, apesar das críticas tecidas à pedagogia tecnicista, esta ainda se faz presente no espaço educativo.

### **1.3.1 A formação de professores e a proposta crítica (década de 1980 até os dias atuais)**

O término da ditadura militar trouxe significativas mudanças para o contexto educativo no Brasil, considerando que, até então, a formação de professores se assentava nos moldes técnico e funcionalista na perspectiva da reprodução social. A década de 80 foi

caracterizada pelos movimentos sociais que, desde o final da década de 70, já articulavam a redemocratização do país. Deve-se considerar que a educação tomou corpo nesse movimento com a participação docente em defesa de uma educação crítica voltada para a valorização da profissão e a emancipação social. Nesse cenário, vale destacar o descontentamento dos professores com a desvalorização da profissão e a descaracterização do magistério, evidenciadas pela constante queda dos salários. Desse modo, os professores empreenderam as primeiras greves em defesa de melhores salários e valorização profissional.

Na década de 80, esse movimento de rejeição à visão da educação e de formação de professores predominante na época ganha força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais pela qual a formação docente foi fundamentalmente tratada até a década anterior. (PEREIRA, 2000, p. 17).

O autor acrescenta que a literatura que trata da formação de professores nessa época reflete a crise que permeava a educação e o esforço em defesa de salários merecidos para a docência, o que não deve ser dissociado do processo de formação, pois, segundo Pereira (2000) com base em Balzan & Paoli (1988), desconsiderar o contexto social e as condições de trabalho do professor denota uma ingenuidade no sentido de acreditar que estas questões não interferem na qualidade do ensino.

Em consequência dos elementos mencionados acima, “[...] muitas reformas educacionais alteraram o quadro da educação e repercutiram na atuação docente, a partir da assimilação de discursos e concepções recorrentes nos movimentos [...] na direção de uma perspectiva mais crítica e emancipatória para a educação pública” (SILVA, 2010, p. 55). Ancorado na perspectiva de conceber uma pedagogia crítica com foco na emancipação social, Saviani (2012) salienta os seguintes elementos:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e

gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012, p. 69-70).

Com a ideia de Saviani pode-se compreender que, na década de 80, a formação de professores focou nas discussões dos aspectos políticos da prática pedagógica e no compromisso do educador frente às necessidades das classes populares; daí a “[...] importância do professor em seu processo de formação conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global” (PEREIRA, 2000 p. 27). Essa constatação revela que, junto com a democracia que se instalava no país, estava sendo anunciado um novo projeto educativo, mas, para sua materialização, era preciso colocar os aspectos da pedagogia tradicional, a escola nova e o tecnicismo no ostracismo. Consoante esse raciocínio, H. Freitas (2002) assevera que:

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (H. FREITAS, 2002, p. 139, grifo da autora).

Esta citação de Freitas indica os novos ideais de formação de professores e o perfil crítico que deve despontar no educador na perspectiva de desenvolver a educação crítica preconizada nesse período, e, ainda, estabelecer ações para “[...] superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos” (H. FREITAS, 2002, p. 139, grifos da autora). Contudo, esse novo propósito de educação enfrentou alguns desafios para sua materialização. Na concepção de alguns teóricos, as universidades não privilegiam a formação crítica, porque, em parte, estão assentadas na dicotomia entre ensino e pesquisa.

Surgiram no meio acadêmico, especialmente a partir da segunda metade da década de 80, várias denúncias sobre o descaso com que as questões relativas ao ensino

eram tratadas nas universidades brasileiras, principalmente se comparado ao tratamento dispensado à pesquisa (PEREIRA, 2011, p. 37).

A citação acima se refere à divisão entre formação e pesquisa que explicita, na universidade, a valorização maior da pesquisa do que a da graduação em si, e, nesse universo, constata-se perda de qualidade da “formação profissional” e, naturalmente, da “formação de professores” (PEREIRA, 2011, p. 37). Ainda no contexto dos debates que permearam a formação de professores na mesma década, encontramos discussões sobre a relação entre a teoria e a prática na educação, entre outros temas de grande relevância para a qualidade da educação, pois, conforme Pereira,

A separação entre ‘teoria e prática’ foi o problema que mais fortemente emergiu da discussão sobre a formação de professores naquele período. A falta de articulação entre ‘disciplinas de conteúdo’ e ‘disciplinas pedagógicas’ foi considerada um dilema que, somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribuiu para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores [...] (PEREIRA, 2011, p. 37).

Cumpre assinalar que os conflitos pedagógicos elencados na citação fazem parte dos debates que evocam os ambientes formativos na perspectiva de consolidar a igualdade e a qualidade na educação.

Essa trajetória convida-nos a pontuar que, nos anos 90, as Ciências Sociais e a Educação se viam frente à “[...] denominada ‘crise de paradigmas’. Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor voltam-se crescentemente para as questões dos aspectos macrossociais [...]” (PEREIRA, 2000, p. 41). Assim, surgiram novos olhares sobre “o papel do agente-sujeito” (PEREIRA, 2011, p. 41) que iria incidir em um novo contexto de formação, presenciado na atualidade; trata-se da “*formação do professor-pesquisador*, ou seja, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (PEREIRA, 2011, p.41, grifo do autor).

Seguindo esse raciocínio, Santos enuncia que, na atualidade,

Busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-

se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e através do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre seu ofício. (SANTOS, 1995, p. 2-3).

Nesse contexto, pode-se vislumbrar que, no novo modelo de educação, a teoria pedagógica não deve se dissociar do contexto social e da identidade que caracteriza a vida do professor, além de considerar ainda o seu espaço de atuação profissional. Imbernon corrobora essa ideia com a seguinte assertiva:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a se adaptarem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Explicita-se nessa citação a inflexão de uma formação para além do ensino, levando em conta as adaptações e mudanças no contexto educativo. Agora, sob o reflexo da hegemonia dos países capitalistas, vitoriosos com a derrota do regime socialista, os países em desenvolvimento tiveram que se ajustar para atender à demanda do competitivo mercado internacional; nesse caso, o Brasil não tinha estrutura para competir com as grandes potências econômicas. Foi preciso adequar a educação para atender à demanda da nova ordem mundial. Daí a preocupação em promover novas reformas na educação. No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, a fim de direcionar a educação no Brasil.

No ano de 1999, o Decreto nº 3.276, assinado pelo presidente da República, determinou que a formação de professores tanto para a Educação Infantil quanto para as séries iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer exclusivamente nos Institutos Superiores de Educação. Os educadores manifestaram-se de forma veemente contra esse decreto, desse modo:

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000 (que alterou o termo ‘exclusivamente’ para ‘preferencialmente’), abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o *locus* de formação dos professores para a educação básica, [...] a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos

institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim. (H. FREITAS, 2002, p. 145).

A citação de Freitas, evidencia a consciência crítica dos professores em se manifestar contrariamente às imposições políticas de intervenção na formação de professores. No entanto, o contexto histórico da formação de professores se configura por elementos de “conservação e de mudança” (PEREIRA, 2000, p. 51). Neste sentido, o autor afirma que:

Para além do aparecimento de novas temáticas, a análise da literatura educacional aponta para importantes mudanças na forma de conceber a formação de professores. Do treinamento do técnico em educação, na década de 70, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade nos anos 80 e, nos anos 90, um redirecionamento para o professor-pesquisador. (PEREIRA, 2000, p. 51).

A transformação ocorrida no contexto da formação de professores passou do professor transmissor de conhecimento para a sua condição de pessoa política, comprometida com a transformação da sociedade, e, na atualidade, incorpora o profissional reflexivo, com prática docente aliada à pesquisa (PEREIRA, 2000). Nesse sentido, entendemos que a década de 80 do século XX, consolidou maior participação dos professores nos movimentos que refletem e discutem a educação no Brasil. Esse fato representou um marco histórico na educação brasileira, pois a formação de professores e a literatura denotam a preocupação com a valorização dos professores. Nesse contexto, a realidade social passa a ser evidenciada na formação de um profissional crítico e capaz de interferir na educação e na sociedade.

Contudo, esta investigação leva-nos também à compreensão de que a política educacional que delineia as mudanças no contexto da formação de professores está aquém dos ideais dos educadores e pesquisadores, pois a literatura revela que as reformas educativas estão a serviço das transformações que se inscrevem no processo de produção para satisfazer as necessidades e interesses do sistema econômico capitalista.

### **1.3.2 A sala de aula, a didática e a preocupação com as questões sociais (a partir da década de 1980)**

Embora a didática não seja o foco central dessa dissertação, consideramos sua relevância por fazer parte da relação professor aluno e dado o fato de que os cursos de formação de professores somente no decorrer dos anos 1980 colocam a questão da desigualdade social na disciplina, que, por excelência trabalha com as relações espaço tempo da sala de aula.

Conforme expressa Candau (2011), antes desse período, a Didática era refletida de maneira instrumental, com foco na disseminação de conteúdos que retratam a ideologia conservadora, a qual desconsiderava a visão crítica. No entanto, no decorrer dos anos 80, novos olhares passaram a caracterizar a Didática na educação, pois, segundo Candau,

[...] a reflexão acadêmica em Didática no Brasil tem sido especialmente fértil, viveu um período de ruptura de paradigmas, de buscas, de desconstrução e reconstrução. A produção ampliou-se, diversificou-se, multiplicou-se e adquiriu maior consistência teórica e relevância social. (CANDAU 2011, p. 72).

Como participante dessa construção, Candau (2012) explicita que a crítica que revela a instrumentalidade da Didática não tem o propósito de negar a Didática na sua totalidade, pois “A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente” (CANDAU, 2012, p. 23). Essa didática necessita ser sistematizada. “Daí a necessidade de uma didática fundamental” (CANDAU, 2012, p. 23). Desse modo, a autora apresentou, no ano de 1982, uma proposta que enuncia a Didática na sua concepção fundamental.

Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes. Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre ‘situando-as’. Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática. Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da

população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc. (CANDAU, 1996, p. 20).

Nesse elenco de considerações acerca da Didática, a autora enfatiza propostas que visam superar a Didática instrumental firmada na educação até o final dos anos 70 com o propósito de materializar a Didática fundamental, a qual se mostrou crítica em favor da emancipação social.

A autora observa que, além de fazer parte desse processo de mudanças, tem participado de maneira enfática da análise das produções literárias e acadêmicas apresentadas e publicadas em lugares em que se discute e vivencia a educação; consoante isso, vislumbra o avanço nos “estudos, nas pesquisas e nos trabalhos realizados em Didática no nosso país na década de 80 [...]” (CANDAU 2011, p. 72). Essa constatação reconhece componentes de diferentes naturezas, pois são evidenciadas produções literárias que focam e delineiam diversos diálogos e raciocínios nesse espaço de tempo.

Para propagar a Didática postulada por Candau acima, apoiamo-nos nas palavras de Freire, que defende o método a seguir:

Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender [...]. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 24).

Para efetivar o método pedagógico anunciado na proposição de Freire e Shor, é preciso investigar os elementos que compõem o contexto da sala de aula a fim de compreender como a prática pedagógica articula o compromisso educativo projetando-se na efetivação de uma didática comprometida com as questões sociais. Silva (2010) contribui com algumas considerações ao explicitar que:

Compreender como a relação tempo e espaço interfere na organização da aula nos ajuda a olhar para as ações, condições, situações e relações que nela ocorrem, procurando identificar influências: sociais, próprias do modelo capitalista que temos;

culturais, que interferem na maneira de ser e estar no mundo dos sujeitos envolvidos no ato educativo; e teórico-metodológicas, construídas nos diferentes momentos da história da educação e do ensino. (SILVA, 2009, p. 38)

Dada a premissa anterior, comprehende-se que o espaço e tempo escolares estão condicionados à capacidade de satisfazer as necessidades do sistema econômico; daí o compromisso do professor em ir além das práticas pedagógicas que condicionam os sujeitos na lógica do mercado e em ousar desvencilhar-se dessas amarras que interferem na construção de uma prática fundamentada, contextualizada na direção da transformação social. Para tanto, faz-se necessário conceber uma nova sistematização para o contexto da sala de aula na perspectiva de enunciar práticas criativas e atrativas onde alunos e professores possam tornar-se sujeitos.

Nesse sentido, entendemos ser relevante para os professores conhecer e compreender a prática social vivenciada pelos alunos, pois, desse modo, ambos constituem-se

Protagonistas que analisam, problematizam, comprehendem a prática pedagógica, produzem e difundem conhecimentos. O professor é protagonista, porque ele é quem faz a mediação do aluno com os objetos do conhecimento. O aluno também é protagonista, porque é considerado como sujeito da aprendizagem e, consequentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento. (VEIGA 2001, p. 147).

Para que as considerações explanadas acima se realizem,

O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser em situação’, um ser do trabalho e da transformação do mundo. [...] Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há, portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro. (FREIRE, 1982, p. 28).

A concepção acima possibilita refletir sobre a relação entre professor e aluno no cotidiano da sala de aula, pois aponta a necessidade desse espaço estar atento aos fenômenos que ocupam o mundo, de modo que cada um dos sujeitos possa revelar seus conhecimentos e, a partir deles, sistematizar novas aprendizagens com o intuito de transformar a sociedade.

Para vivenciar na sala de aula uma prática pedagógica nessa proporção, é preciso compreender que “Esta é a dialética da sala de aula libertadora. É um lugar em que pensamos criticamente sobre as forças que interferem em nosso pensamento crítico. Assim, as salas de aulas libertadoras iluminam as condições em que nos encontramos” (FREIRE e SHOR, 2008, p. 25). Nesse sentido, a aula contribui para promover a emancipação dos sujeitos, além de superar a crítica direcionada para a Didática instrumental utilizada na prática pedagógica. Contudo, para que a aula seja precursora da qualidade de ensino que visa à emancipação social, faz-se necessário que professores e alunos estejam conscientes da organização que permeia a sala de aula:

Transformar o tempo e o espaço de aula significa que o professor e alunos devem comprehendê-los como possibilidade de construção do trabalho pedagógico numa lógica de trabalho colaborativo, sem perder de vista que a aula deve ser bem planejada, desenvolvida e avaliada e não um mero evento espontâneo improvisado. (SILVA, 2009, p. 39).

Cabe destacar que, nos anos 1990, houve novas mudanças na economia e, em consequência, na educação, pois o projeto neoliberal se estabeleceu no contexto mundial, refletindo, por meio do mundo globalizado, a exclusão social e cultural. Ainda nesse contexto de inserções, ocorreram mudanças na informação, crise de paradigmas que iria delinear novas perspectivas de mentalidades e desejos redesenhadados pelo desenvolvimento do capitalismo (CANDAU, 2011). Desse modo, esta autora evoca que as necessidades impostas pela política neoliberal requer refletir o contexto educativo, pois “[...] exige um balanço crítico do caminho realizado, assim como a construção de novas categorias e práticas sociais que respondam aos desafios do momento. Supõe ressituir o trabalho desenvolvido com um olhar diferente.” (CANDAU, 2011, p. 72) Nesse intuito, a autora anuncia a necessidade de tecer algumas indagações sobre a Didática e de perceber os “temas emergentes” (CANDAU, 2011, p. 72).

Candau (2011, p. 72) atesta que chegou a pensar que a contraposição entre a “[...] concepção instrumental e as diferentes abordagens críticas da Didática” já estivesse superada, pois, como se sabe, a discussão sobre Didática vem se configurando desde os anos 80. No entanto, a autora apresenta algumas inquietações ao afirmar que “[...] depoimentos de alunos do curso de licenciatura da PUC-Rio e de professores do ensino fundamental e médio, das redes pública e particular, com os quais relacionei-me em atividades de formação [...] fizeram-me rever e mudar minha tendência inicial” (CANDAU, 2011, p. 75).

Candau (2011) evoca que, no ano de 1996, ao ministrar o curso de Didática para alunos de licenciatura de diversos cursos, a fim de interagir com a concepção da Didática pelos acadêmicos, “fui-lhes perguntando o que esperavam dessa disciplina [...]” (CANDAU, 2011, p. 75). A autora diz que os “depoimentos, assim como as motivações e as reações dos professores em atividades de formação em serviço” (CANDAU, 2011, p. 75) retrataram a concepção da Didática instrumental na perspectiva da prática pedagógica.

Considerando as explanações acima, a autora conclui que essa investigação levou a perceber que essa linha constitui “a visão dominante nas representações profissionais da área do papel da Didática” (CANDAU, 2011, p. 75). Isso conduz à compreensão de que “[...] mantém-se a dissociação entre o ‘pensar’ sobre a Didática e a produção acadêmica da área e a Didática ‘vivida’ no dia a dia das salas de aula” (CANDAU, 2011, p. 76). Desse modo, deve-se considerar que nos dias de hoje ainda se perpetua na disciplina de Didática a representação marcada pelo “caráter normativo e disciplinador” (CANDAU, 2011, p. 76). Isso mostra que a educação esquadinhada ainda preconiza práticas pedagógicas assentadas na Didática instrumental.

Essa Didática ainda se vê retratada na perda de autonomia dos professores, mediante controles externos aos quais são submetidos programas e currículos e se destinam a atender às necessidades da hegemonia econômica, pois um exemplo dessa realidade pode-se constatar por meio dos exames e das formas de avaliação externa que refletem o rigor desse controle (AFONSO, 2008).

Desse modo, apoiamo-nos em Candau (2012) ao ponderar a relevância da pesquisa no propósito de desvelar caminhos para superar práticas pedagógicas que se apoiam na Didática aprisionada no instrumentalismo. Seguindo esse raciocínio, é preciso conhecer a representatividade da Didática para intervir no contexto da sala de aula de maneira comprometida com as culturas e diferentes sujeitos que perpassam e interagem no cotidiano escolar. Nesse universo que envolve a prática pedagógica, Santomé (2012) contribui com a consideração a seguir:

Na atualidade, muito dificilmente poderíamos afirmar que as tarefas escolares que colocamos frente aos/as alunos/as nas salas de aula os/as capacitem para refletir e analisar criticamente a sociedade da qual fazem parte, os/as prepararem para intervir e participar nela de forma mais democrática, responsável e solidária. É difícil dizer que os atuais processos de ensino e aprendizagem que têm lugar nas escolas sirvam para motivar o alunado para envolver-se mais ativamente em processos de transformação social e influir conscientemente em processos tendentes a eliminar situações de opressão. Em muito poucas situações as alunas e alunos são

estimulados/as a examinar seus pressupostos, valores, a natureza do conhecimento com o qual se enfrentam dia a dia nas salas de aula, a ideologia que subjaz às distintas formas de construção e transmissão do conhecimento, etc. (SANTOMÉ, 2012, p. 170-171).

Em resumo, pelas explanações teóricas elencadas no decorrer do texto, pode-se vislumbrar a urgência da academia e da instituição escolar trilharem o mesmo caminho, no sentido de avançar, focalizar estudos e práticas pedagógicas que possam aliar o universo da sala de aula, a Didática e as questões sociais no processo educativo. Assim, a Didática precisa ser contextualizada e reconfigurada frente às transformações que permeiam a sociedade e a educação e, nessa tendência, contribuir para a materialização da democracia, formação de sujeitos críticos e emancipação social.

#### **1.4 A educação no contexto atual e os desafios para a formação de professores**

Pensar a educação na contemporaneidade remete-nos a lançar um olhar sobre o contexto que envolve a aprendizagem dos sujeitos e a formação de professores. Contudo, não se deve esquecer que esse diálogo não está dissociado do modelo político e econômico que perpassa todos os espaços da sociedade contemporânea. Na concepção de Hypolito (2003, p. 92), “A implantação da lógica do mercado em todas as instituições e esferas da vida social e cultural tem sido o caminho trilhado pelo neoliberalismo para conquistar a hegemonia política e econômica.” Neste sentido, apoiamo-nos nas seguintes palavras de Veiga:

[...] as transformações dos meios de comunicação e da tecnologia que provocaram mudanças institucionais e formas da organização da convivência na estruturação da família e da ampliação do conceito de escola, têm provocado alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. É o mito da sociedade da informação, do progresso tecnológico que, paradoxalmente, convive com o crescimento da pobreza, em todas as regiões do mundo. E o mito do aperfeiçoamento das técnicas de comunicação e a circulação de objetos e ideias culturais convivem com a crescente exclusão social, aumentando a distância social e econômica entre indivíduos e excluídos. (VEIGA, 2006, p. 66).

Nesse universo de transformações delineadas pela globalização, a política está a serviço do mercado produtivo e, em consequência, tem-se o “enfraquecimento da cidadania e da participação” e a valorização do “individualismo e o descompromisso social” (VEIGA, 2006, p. 67). Nesse itinerário de adequação econômica surge a necessidade de conceber “mudanças nos paradigmas do conhecimento” (VEIGA, 2006, p. 67) que vão intervir no cenário da educação e formação de professores com a finalidade de atender à demanda do mercado produtivo. Apesar dos desafios evocados na educação, Veiga (2006) afirma que não se devem desconsiderar os avanços ocorridos nos últimos tempos. Dentre eles, aponta:

- a) Expandimos a educação, ampliando a educação básica;
- b) Organizamos sindicatos e associações diversificadas que fortalecem com práticas de reuniões sistemáticas as reflexões em torno da educação, conquistando lugares em muitos dos comitês de decisões políticas;
- c) Expandimos as matrículas da educação básica à pós-graduação e continuamos o movimento em prol da melhoria da escola pública;
- d) Ampliamos o número de autores e observamos que o movimento editorial não para de expandir-se;
- e) Presenciamos o desenvolvimento de experiências educacionais universitárias e escolares que representam a faceta *resistente e criativa* da sociedade e da educação brasileira. Entre elas, cabe destacar aquelas decorrentes de administrações educacionais mais comprometidas com a educação da população, como: Escola Candanga (Brasília/DF), Escola Plural (Belo Horizonte/MG) [...]. (VEIGA, 2006, p. 67-68, grifos da autora).

Cumpre assinalar que, apesar dos avanços ocorridos na educação, é preciso elucidar os paradoxos que interferem na sua qualidade. Nesse sentido, Veiga (2006) ainda assinala a precária relação das experiências entre si, além da dificuldade de relacioná-las com os recentes sistemas de formação docente. A descontinuidade desses processos de acordo com a materialização das políticas partidárias e os problemas que permeiam a escola básica, bem como as fragilidades das estruturas familiares em amparar os filhos, acabam por constituir obstáculos para o desenvolvimento da educação.

Dessa maneira, a inflexão existente na educação revela-nos que a escola não se consolida apenas na perspectiva de ensinar, pois é preciso instituir ações capazes de interagir com a diversidade de culturas, com a política e com mudanças na família e no contexto da sociedade que se apresentam no processo educativo. Veiga (2006) evoca de maneira crítica que a escola assume cada vez mais atribuições visando evidenciar uma educação que atenda

aos itinerários idealizados pela sociedade capitalista. Nessa ótica, estruturar uma formação de professores “requer muita ousadia e criatividade”; portanto, surge “a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas” (VEIGA, 2006, p. 69), ancorando-se na perspectiva de romper “com a *mesmice*, com as *rotinas burocráticas*” (VEIGA, 2006, p.70, grifos da autora) que focalizam a educação e a sociedade.

Consoante esses princípios, a autora trata da formação de professores na perspectiva do “tecnólogo de ensino e a do agente social” (VEIGA, 2006, p. 70). Aponta que a diretriz curricular prescreve a formação de professores conforme a reforma educacional inscrita “por meio da lei nº 9.395/96 e de seus inúmeros instrumentos reguladores. É a tendência de formação do tecnólogo de ensino” (VEIGA, 2006, p. 71). Cabe, neste sentido, apreciar o elenco de características voltadas para a formação do professor tecnólogo do ensino, segundo Veiga,

- a) Está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica;
- b) Parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçados nos modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício;
- c) Está vinculada, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista. (VEIGA, 2006, p. 71).

Pode-se concluir da citação que o trabalho docente está configurado na perspectiva de reproduzir os “conhecimentos acumulados pela humanidade” (VEIGA, 2006, p. 72). A autora ainda pontua sua discordância da formação do professor tecnólogo do ensino, pois a ênfase dada para a teoria e prática é questionada, uma vez que a construção do conhecimento, não se dá de maneira “linear e imediata”. Contudo, na formação do tecnólogo essa divisão é evidenciada, principalmente, pela “[...] a redução do estágio curricular no caso de alunos em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica.” (VEIGA, 2006, p.77) e, nessa direção, delineia o aligeiramento dos cursos de formação, o que condiciona a formação a um “profissional eminentemente prático” (VEIGA, 2006, p. 77). Pautado no comportamento descrito, o professor detentor de um saber prático fundamentará suas práticas pedagógicas na perspectiva de aplicar “técnicas e estratégias de ensino” (VEIGA, 2006, p. 80). Tal atitude reflete a cultura configurada por mudanças

políticas e econômicas que contribuem para criar no professor “a convicção de que o ensino é um problema técnico e que, por conseguinte, requer um conhecimento aplicado para poder resolver os problemas das aulas e dos alunos [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 50).

Partindo do raciocínio traçado nas linhas acima, ao professor, para ser um bom profissional, basta “dominar um amplo repertório técnico” (CONTRERAS, 2002, p. 50). Contudo, o autor alerta que o professor deve questionar como as ideologias “dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades da ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas análises educativas e de sua função social” (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Essa abordagem retrata a preocupação de Contreras em definir a figura de um profissional intelectual crítico que procura investigar os verdadeiros propósitos históricos e sociais que permeiam as ações no contexto da educação na atualidade. Assim, é pertinente destacar que o profissional crítico se dedica a potencializar sua prática no intuito de conceber uma ação educativa capaz de transformar suas ações pedagógicas para atender “aspectos que não possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais” (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Pelo exposto, em palavras do autor:

Tudo isto supõe normalmente um processo de oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, das relações e das formas de organização do sistema escolar, uma resistência em aceitar como missão profissional a que já aparece inscrita na definição institucional do papel do professor. Uma resistência, por exemplo em aceitar que ser professor é se enquadrar facilmente nas exigências de classificação e seleção que costumam acompanhar os processos de avaliação dos alunos, ou tantos outros exemplos que poderiam ser colocados. (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Dada a assertiva de Contreras, exige-se observar a relevância da autonomia profissional na perspectiva da emancipação a fim de desvelar “[...] um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia” (CONTRERAS, 2002, p. 185). Essa perspectiva leva-nos à compreensão de que a autonomia dos professores deve despontar o diálogo com os anseios das comunidades sociais ao participarem politicamente dos “assuntos que afetam suas vidas” (CONTRERAS, 2002, p. 186).

Nesse universo de possibilidades que implica a autonomia dos professores, Veiga (2006, p. 82) pondera que, para conceber o professor na perspectiva de um agente social, a formação de professores apresenta uma “discussão política global” que vai desde a “formação inicial e continuada” até as “condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria” (VEIGA, 2006, p. 82). Desse modo, a autora defende que:

A educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação. O referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. (VEIGA, 2006, p. 82).

Desse modo, a citação atesta que, para compreender a formação do professor na perspectiva de um agente social, é urgente valorizar o profissional da educação. Imbernón expressa concordância com esse pensamento, ratificando:

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara. Por outro lado, deveria envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. (IMBERNÓN, 2011, p. 44).

Arroyo (2011) corrobora as considerações descritas ao enunciar que:

Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até plano de aulas, de maneira tão radical que sejamos instigados (as) a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivos novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas. A maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e os educamos. Pode ser determinante da maneira como vemos nossa humana docência. Passamos a ver a informação, os conhecimentos, as teorias e as técnicas de ensino-aprendizagem, e até os resultados das provas com outra luminosidade. São alunos concretos com histórias e culturas que estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados. Nos veremos ensinando e avaliando seres humanos. (ARROYO, 2011, p. 62).

Consoante esses princípios educativos, os conhecimentos passam a ser vislumbrados como conhecimentos que serão concebidos e modificados “por alguém [...], pois resultados das provas serão vistos como diagnósticos de processos de aprendizagem e de formação de sujeitos inseridos em múltiplos e complicados processos de aprendizagem e de formação” (ARROYO, 2011, p. 62). Isso consubstancia mudanças na ação educativa do educador, pois “vemos nossa docência nos espelhos dos educandos, de suas possibilidades e limites de aprendizagem ” (ARROYO, 2011, p. 62-63). Desse modo, o estudioso anuncia que, ao nos aproximarmos do aluno, a nossa docência se vê configurada no aprofundamento do conhecimento “científico e sistemático” (ARROYO, 2011, p. 63), o que retrata um cenário de avanço da docência.

São notórias, nas premissas discutidas nesse texto, ideias calcadas no trabalho de Freire (1996, p.12): “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado ”. Esses princípios não podem desconectar-se da formação permanente, conforme assevera Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p.22).

Lançando um olhar sobre a trajetória da formação permanente indicada por Freire, apoiamo-nos na proposição de Imbernón (2009, p. 105): “A prática educativa muda apenas quando o professor quer modificá-la e não quando o (a) formador (a) diz ou apregoa.” Considerando essa constatação, deve-se avaliar a atuação docente frente ao compromisso político com a educação dos sujeitos visando potencializar os educandos para que possam apreender saberes que contribuam para a emancipação social.

À luz das explanações até aqui tecidas, caminha-se para a compreensão de que a educação e a formação de professores devem estar conectadas para evidenciar práticas políticas e pedagógicas comprometidas com a emancipação social. Acompanhando essa pretensão, a educação deve ser pensada e dialogada na perspectiva de aproximar-se dos

elementos que constituem a sociedade, como as questões socioeconômicas e políticas. Para explanar essa discussão nos apoiamos em Zeichner:

[...] as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. (ZEICHNER, 2008b, p. 546).

Não recaem sobre a atenção daqueles que pesquisam essa problemática as respostas precisas para encerrar essa distância entre escola e sociedade, porém permanecem sobre eles o incômodo, a provocação para produzir uma formação humana e ética na perspectiva de diminuir as desigualdades que permeiam a sociedade. Essa educação poderá construir um elo da teoria com a prática, pois, nessa perspectiva, a práxis

[...] pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. (ROSSATO, 2008, p. 331).

Assim, a práxis conduz a uma teoria que abarca ideias que servirão de aporte para que os sujeitos possam interpretar a realidade social ou o momento histórico na perspectiva de dialogar e se mover para transformar a realidade social. Seguindo esse raciocínio, entendemos que pesquisar a trajetória que caracteriza a formação dos professores, seus aspectos históricos e pedagógicos se mostram relevante para que possamos evidenciar um olhar crítico sobre o contexto em que ocorre a educação.

Imbuídos desse conhecimento, entendemos que a educação convida professores e sociedade para um despertar consciente, sem ilusões, em relação à potencialidade de transformar a educação a partir dos princípios de igualdade e de justiça social.

## CAPÍTULO II

### 2 Metodologias da pesquisa

Esse capítulo se dedica a expor os caminhos metodológicos percorridos pela nossa pesquisa para investigar as concepções de desigualdade social dos professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral da Rede Estadual da cidade de Campo Grande. Nesse contexto, a metodologia da pesquisa nos possibilita analisar a realidade que nos interessa no contexto das desigualdades. Desse modo, a metodologia investigativa nos proporcionou elementos capazes de responder às inquietudes que nos movem, explicitadas pelos objetivos.

Lembramos que nomeamos como objetivo geral analisar as concepções de desigualdade social dos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para atingir o objetivo geral, lançamos como objetivos específicos:

- a) compreender em que momento histórico a desigualdade social começa a ser problematizada na educação e na formação de professores;
- b) Identificar se na escola com alto desempenho no IDEB a desigualdade social é apontada pelos professores como algo que interfere no processo educativo;
- c) Caracterizar as razões para a desigualdade social apontadas pelos professores;
- d) Utilizar os dados do INEP que contribuem para a caracterização da escola.

## 2.1 Especificações metodológicas

Esta pesquisa está estruturada na abordagem metodológica qualitativa, que, conforme Triviños (2011, p. 120), “compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas”, ou seja, tem como “objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo”.

A abordagem também é descritiva e explicativa. Nesta perspectiva, aproximamo-nos do que Gil (2010, p. 27) denomina de pesquisa descritiva, ou seja, tem “como objetivo a descrição das características de determinada população”. Explicativa porque tem “como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Essas pesquisas [ou seja, as explicativas] são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2010, p. 28).

Seguindo o viés da pesquisa de abordagem qualitativa, utilizamos os dados disponíveis no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para caracterizar a escola, pois, conforme Gil (2010), “à medida que dados importantes estejam disponíveis, não haverá necessidades de obtê-los mediante interrogação” (GIL, 2010, p. 122). Também recorremos à entrevista semiestruturada com os professores como técnica de coleta de informações, uma vez que, de acordo com Triviños (2011, p.145-146, grifos do autor), “a entrevista *semiestruturada* é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. Nesse sentido, a escolha da entrevista semiestruturada se faz relevante porque, “ao mesmo tempo [em] que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2011, p. 146).

Desse modo, o encontro com os sujeitos materializou a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, visto que:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e [...], em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2011, p. 146).

A entrevista semiestruturada necessita tanto da presença quanto da atuação do pesquisador de maneira consciente, considerando que essa entrevista possibilita descrever os fenômenos sociais, assim como explicar e entender o seu contexto, tanto numa dimensão específica quanto numa mais abrangente (TRIVIÑOS, 2011). Nesse contexto, o autor atenta para a relevância de organizar o roteiro de indagações que fundamentam a entrevista.

Nesse campo de orientações, Triviños ainda explicita que as perguntas denominadas explicativas ou causais se dedicam a delimitar as origens “[...] *imediatas ou mediatas* do fenômeno social” (TRIVIÑOS, 2011, p. 150, grifo do autor).

Acrescenta-se aos princípios acima que a entrevista permite “correções, esclarecimentos e adaptações” (LUDKE e ANDRÉ, 2012, p. 34), que favorecem a obtenção de informações necessárias para consolidar os dados de que a pesquisa necessita. As autoras ainda sinalizam que a entrevista se baseia no princípio do diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Aproximando-nos do exposto, a interação com os professores nos permite buscar compreender suas concepções sobre as desigualdades sociais. Assim, com essa expectativa, elegemos a entrevista semiestruturada com um roteiro baseado nos objetivos da pesquisa, adotando os seguintes critérios de escolha dos professores:

- Que os professores pertencessem a uma das quatro escolas com melhor desempenho no IDEB no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em Campo Grande/MS no ano de 2011;
- Um professor de cada área de conhecimento que leciona entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental.

## **2.2 A escola: um olhar investigativo sobre os dados do INEP que caracterizam a escola**

Como destacamos na introdução, a escola foi selecionada por se tratar de uma escola pública estadual que obteve melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>3</sup>) entre as escolas da rede estadual pública de Campo Grande no ano de 2011. Nesse

---

<sup>3</sup> No capítulo III encontramos a conceituação do IDEB.

contexto, apresentamos os dados do INEP que caracterizam a escola com os dados regionais e nacionais:

**Quadro 1** - Dados Nacionais (Brasil) do IDEB – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental)

<b>ESCOLAS</b>	<b>IDEB OBSERVADO</b>	<b>METAS PROJETADAS</b>
	2011	2011
Total (IDEB) Brasil	4.1	3.9
Pública - Brasil	3.9	3.7
Estadual - Brasil	3.9	3.8
Municipal - Brasil	3.8	3.5
Privada - Brasil	6.0	6.2
<b>Escola pesquisada</b>	5.9	4.9

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2013) conforme dados obtidos no site do INEP.

**Quadro 2** - Dados Regionais (MS) do IDEB– Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental)

<b>ESCOLAS DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL</b>	<b>IDEB OBSERVADO</b>	<b>METAS PROJETADAS</b>
Total de (MS)	4.0	3.8
Pública (Municipal, Estadual e Federal)	3.8	3.6
Privada (MS)	6.1	6.0
Estadual (Estadual - MS)	3.5	3.4
<b>Escola Estadual Pesquisada</b>	5.9	4.9

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2013) conforme dados obtidos no site do INEP.

**Quadro 3** - Dados do IDEB do Município de Campo Grande – Resultados e Metas (anos finais do Ensino Fundamental)

<b>ESCOLAS SITUADAS EM CAMPO GRANDE - MS</b>	<b>IDEB OBSERVADO</b>	<b>METAS PROJETADAS</b>
Pública/Privada <sup>4</sup>	4.4	3.9
Rede municipal	5.0	4.2
Rede Estadual	3.5	3.6
<b>Escola Estadual Pesquisada</b>	5.9	4.9

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2013) conforme dados obtidos no site do INEP.

Os quadros 1, 2 e 3 apresentam a classificação da escola pesquisada no IDEB no conjunto da classificação nacional, regional e municipal. Os dados evidenciam que os

<sup>4</sup>Escolas privadas municipais de Campo Grande não constam do dado total do IDEB no site do INEP.

resultados da escola sobressaem tanto no IDEB alcançado quanto nas metas projetadas para o ano de 2011. Para compreender o cenário que emerge do IDEB, Freitas explicita que:

No ano de 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica que combina indicador de fluxo e de desempenho em avaliações, para o que articulou dados fornecidos pelo Censo Escolar, pela Prova Brasil e pelo SAEB. Esse indicador sintético, instituído no contexto do Plano de Metas ‘Compromisso Todos pela Educação’, pelo Decreto n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), explicitou nova ênfase dada pelo governo federal à qualidade do ensino, cuja melhoria foi projetada em termos de metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até o ano de 2021 – a média nacional 6,0. Esta média corresponde ao nível dos resultados do ensino registrado por países avançados. Operando somente com os indicadores fluxo escolar e desempenho cognitivo dos alunos, o IDEB acaba contribuindo para que a busca de melhoria da qualidade do ensino seja vista e enfrentada de forma estreita. (D. FREITAS, 2013, p. 75).

Desse modo, o IDEB constitui o elemento principal na perspectiva de projetar e monitorar metas de melhorias nos resultados tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, pois passa a configurar, segundo D. Freitas (2013, p. 75), “uma das principais ferramentas da política educacional brasileira na esteira da racionalidade econômica e gerencial que se impôs com as transformações sociais das últimas décadas” Contudo, é relevante compreender que essas políticas educacionais são procedentes das reformas políticas instituídas pelo governo. Nesse contexto, Shiroma, Campos e Garcia (2005) chamam atenção para as reformas educacionais desencadeadas internacionalmente e propagadas para vários países nos últimos anos. Daí a necessidade de compreender os discursos que justificam e, ao mesmo tempo, objetivam a implementação dessas reformas que direcionam as políticas educacionais. Desse modo, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) explicitam que:

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a essa reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças.

Seguindo esse raciocínio, os autores acima indagam como os itinerários para efetivar as reformas são trilhados, em conformidade com o entendimento do discurso como manifestação e direção de práticas sociais. Isso denota a necessidade de constatar como os discursos postos na prática seriam capazes de implicar mudanças no contexto das práticas

sociais presentes nas instituições educacionais. “Como chegam a alterar a cultura das organizações escolares, as práticas e relações sociais que se travam em seu interior? E como poderemos construir novas lentes para interpretar os textos da reforma, compreender e intervir criticamente nos rumos desta política?” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Segundo os autores acima, sabe-se que as orientações manifestadas nos documentos de política educacional são interpretadas e aplicadas em conformidade com os interesses políticos que caracterizam a educação do país. Isso denota a necessidade de confrontar os documentos de políticas educacionais no intuito de analisar e compreender as condições que atestam a produção dos textos como consequência de intenções políticas. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432), “[...] Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação”. Nesse sentido, faz-se necessário consultar e analisar outras produções com o propósito de evitar a hegemonia do discurso, pois a educação não pode apenas digerir as reformas estabelecidas e implementadas; antes de tudo, é preciso interpretá-las e recriá-las de acordo com a concepção de escolarização que se deseja para a sociedade. Não se deve esquecer que os professores nem sempre estarão sendo influenciados pelos discursos políticos, uma vez que podem revelar uma prática educativa não esperada pelos reformadores da educação.

Contudo, sabe-se que as políticas neoliberais procuram intervir na educação pública em favor do mercado econômico, assim como criar mecanismos que impeçam a autonomia dos professores na perspectiva de torná-los passivos a esses controles externos, para cumprirem a exigência de programas e currículos que atendam às políticas públicas que estão a serviço das novas hegemonias, segundo Afonso (2008, p. 71), “Os exames e as formas de avaliação externa são um exemplo desse controle, [...].” Desse modo, o autor explicita que a avaliação, do jeito que está estruturada no contexto da escola, deve ser analisada sob a ótica das mudanças que circunscrevem o contexto mundial, pois

[...] vem constituindo um dos vetores mais expressivos das políticas e reformas educativas deste final de século, e com maior evidência desde o advento dos governos da chamada “nova direita”, ou seja, os governos que iniciaram a sua atividade em muitos “países centrais” na sequência da crise econômica dos anos 70, e que se caracterizaram por tentar articular (de forma inédita) o neoliberalismo econômico e o neoconservadorismo político. (AFONSO, 2008, p. 72)

Acrescenta-se aos elementos contidos na citação da página anterior, que a avaliação estabelecida no contexto atual permite ainda o controle exercido pelo Estado, que se dedica a estabelecer os objetivos a serem alcançados quanto ao controle dos resultados da avaliação pela sociedade e pelos responsáveis pelos estudantes.

### **2.3 O encontro com a escola**

O contato para obter o consentimento às entrevistas deu-se pela autorização da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED) e da escola pesquisada.

Na oportunidade, ao chegarmos à escola, fomos recepcionadas pelas coordenadoras pedagógicas, que se prontificaram a fornecer informações sobre a disponibilidade dos professores para conceder as entrevistas, conforme datas e horários dos planejamentos. Na ocasião não foi possível contato com a responsável pela gestão escolar, pois se encontrava em período de férias. Contudo, mediante autorização, tudo transcorreu sem problemas, uma vez que a equipe pedagógica se mostrou receptiva em contribuir com muito empenho para a efetivação das entrevistas.

A coordenadora pedagógica responsável por coordenar os trabalhos com os anos finais do ensino fundamental se prontificou a disponibilizar as planilhas que evidenciam o horário das aulas e o planejamento dos professores, o que facilitou a sistematização do encontro com os professores para consolidar as entrevistas.

O local das entrevistas foi a sala da coordenação escolar, por se tratar de um espaço mais reservado, considerando a inviabilidade de usar a sala de professores por causa do fluxo de pessoas que nela circulam, pois está interligada com outros espaços.

Durante o período em que permanecemos na escola para realizar as entrevistas, foi possível perceber o empenho do coletivo escolar na formação do processo educacional da escola.

## 2.4 Encontros com os professores e professoras

Com a finalidade de cumprir os objetivos explicitados na pesquisa<sup>5</sup>, entrevistamos um professor de cada disciplina entre aqueles que ministram aulas nos anos finais do Ensino Fundamental. Com esse intuito, perpassamos todas as áreas do conhecimento. Nessa trajetória da pesquisa, tivemos o apoio da coordenadora pedagógica, que nos direcionou para os professores de maneira que já em nosso primeiro diálogo com eles foi possível evidenciar os objetivos da pesquisa, anunciando que utilizaríamos como instrumento de coleta de dados a entrevista que consistiria na gravação dos relatos que, em seguida, seriam transcritos e utilizados com o consentimento dos professores.

O encontro para realizar a entrevista com os professores ocorreu durante o mês de maio de 2013. A cada encontro com os entrevistados, enfatizamos a relevância do tema da pesquisa para o contexto da educação, além de apresentar o termo de consentimento livre e esclarecido aos professores que se dispuseram a responder as questões feitas na entrevista. Cabe, neste sentido, enfatizar a relevância de estar ciente do horário “livre” dos professores para viabilizar as entrevistas, que, somado à receptividade dos mesmos e da equipe técnica, constituíram elementos que possibilitaram o sucesso das entrevistas.

Participaram da entrevista quatro professoras e quatro professores, somando, desse modo, oito entrevistas. Para caracterizar os professores entrevistados, utilizamos pseudônimos para substituir os nomes verdadeiros, de modo que o anonimato fosse preservado.

A seguir é apresentado um quadro síntese dos professores entrevistados que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental:

---

<sup>5</sup> Destacamos que as entrevistas foram transcritas seguindo na íntegra as gravações.

**Quadro 4 – Caracterização dos profissionais**

<b>PROFESSOR</b>	<b>SEXO</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE TRABALHO</b>	<b>IDADE</b>	<b>ANO DE ENSINO</b>
Antônio	M	História	23 anos	47 anos	6º ao 9º ano
Silvia	F	Letras e Geografia	06 anos	29 anos	6º ao 9º ano
Laura	F	Biologia	09 anos	33 anos	6º ao 9ºano
Adriana	F	Letras / Inglês	10 anos	39 anos	6º ao 9ºano
Eliza	F	Artes Visuais e Pedagogia	15 anos	51 anos	3ª ao 9º ano
José	M	Geografia	1 ano e 6 meses	24 anos	6º ao 9º ano
Pedro	M	Educação Física	04 anos	28 anos	3ª ao 9º ano
Lucas	M	Matemática	06 anos	28 anos	6º ao 9º ano

Fonte: a autora.

## 2.5 Categorizações das informações

Com base nas reflexões desenvolvidas no decorrer do primeiro capítulo, apoiamos em Arroyo (2011), que trata da necessidade dos professores reeducarem a sua visão para as vivências dos estudantes sob a ótica de trazer novos significados para a formação docente, para compreender a relevância desse aspecto da formação de professores, principalmente quando se apresenta comprometida com as questões socioeconômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade. Desse modo, a prática docente desenvolverá esforços para se desvincilar de conhecimentos que procuram manipular a aprendizagem dos alunos em favor da hegemonia do mundo capitalista e, assim, facultar a produção de novos conhecimentos que permitam aos alunos vivenciar uma educação democrática e o direito à cidadania digna.

Nessa ótica, as categorias emergiram no decorrer das entrevistas realizadas junto aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. As questões orientadoras, conforme apêndice A, propiciaram, por meio do diálogo, novas provocações aos professores, que, de maneira espontânea, foram buscando na memória as trajetórias vivenciadas no contexto da educação, o que lhes permitia explicitar os fenômenos que atravessam a docência e como

estes, especificamente, a desigualdade social interfere no contexto da aprendizagem dos alunos.

- O ser professor no contexto atual: características e desafios
- Desigualdades sociais: o que pensam os professores
- As desigualdades sociais e o espaço/tempo escolar
- As desigualdades sociais: sua origem, segundo os professores
- As desigualdades sociais: a contribuição da escola para sua superação, segundo os professores
- As desigualdades sociais e o índice de Desenvolvimento da Educação básica – IDEB: implicações para a educação, segundo os professores.

Lançando um olhar sobre a trajetória da pesquisa, percebemos que os professores entrevistados, além de refletir, exprimem conceitos sobre os fenômenos que caracterizam a educação e a sociedade. Essa análise denota a preocupação docente com a qualidade da educação e a desigualdade social no país. Nesse sentido, o capítulo a seguir é relevante por delinear as concepções dos professores sobre as desigualdades sociais que perpassam o contexto da educação.

## CAPÍTULO III

### 3 Análise dos dados

Neste capítulo, para analisar os dados coletados sobre o nosso objeto de pesquisa, apresentamos seis categorias, as quais se desenvolveram no decorrer dos questionamentos utilizados nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Os dados coletados, em diálogo com as contribuições teóricas, permitiram-nos analisar as concepções dos professores sobre as desigualdades sociais, o que é central para nosso objeto de pesquisa. Destacamos a utilização das referências teóricas mencionadas no primeiro capítulo para guiar as análises, incluindo novas reflexões que contribuíram para este propósito. Nesse sentido, iniciaremos a análise das entrevistas problematizando o ser professor no contexto atual.

#### 3.1 O ser professor no contexto atual: características e desafios

Nesta categoria, são analisadas as concepções dos professores sobre o ser professor no contexto atual. Desse modo, apresentam reflexões sobre: a valorização da profissão no contexto educativo e sociedade, a transferência de tarefas que seriam da família e

sociedade para a instituição escolar, a formação inicial dissociada da realidade escolar entre outros.

Antes de avançarmos na análise que aborda as características e desafios que compõem a vivência dos/das professores/as nos dias atuais, cumpre destacar que o trabalho docente não está isolado do contexto das desigualdades que circunscrevem o processo educativo na escola pública, uma vez que os professores/as também estão inseridos neste contexto de desigualdades e, portanto, encontram-se em constante interação com os alunos/as e famílias menos favorecidos na sociedade. Nesse contexto, Arroyo (2010, p. 1382) afirma que “Os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas”. Apesar de evidenciar os processos de produção das desigualdades, o autor aponta que “O praticismo político de resultados tem ignorado a profundidade de análises acumuladas nos centros de pesquisa e de pós-graduação” (ARROYO, 2010, p. 1383).

Além das assertivas acima, exige-se ainda observar a caracterização das “desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intraescola e intrassistema, para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia” (ARROYO, 2010, p. 1383). Pode-se constatar ainda que o universo das desigualdades construídas ao longo da história determina as desigualdades no contexto educacional. Gentili (2012) aponta que a unidade nos sistemas de ensino nacionais da América Latina nunca se concretizou, uma vez que os contornos que delineiam os contextos que materializam a educação são altamente divididos quanto à população, infraestrutura e docência, pois a educação oferecida aos pobres é precária em comparação com a educação oferecida às elites.

Nesse universo, constatamos, nas palavras de Guimarães-Iosif (2009, p. 21), que “As estatísticas nacionais e internacionais na área da educação mostram que a desigualdade social mantém relações estreitas com a desigualdade educacional no Brasil e evidenciam que os alunos da escola pública apresentam maiores dificuldades[...].” Esta constatação vem delineada pela repetência, evasão ou outras situações de risco, configurando uma situação contrária à dos alunos de escolas privadas. Ainda segundo a autora, a educação pública sinaliza maior precariedade quando os alunos são “[...] os jovens pobres, índios, negros ou afro-descendentes das periferias de grandes centros urbanos. A defasagem idade-série e os

baixos índices de aprendizagem mantêm relação estreita com a origem social dos alunos, como tem sido apontado por outros estudos na área” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 21).

A reflexão de Arroyo (2010) se aproxima das premissas delineadas acima:

[...] essas análises não conseguiram sensibilizar órgãos gestores de planejamento, de formulação de políticas e de avaliações. O foco continua fechado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência. O foco estreito continua responsabilizando os professores e até os próprios educandos. Seriam agentes do ensinar-aprender, uns fingindo ensinar e outros aprender, os responsáveis por não termos um sistema escolar capaz de superar as desigualdades de nosso país. (ARROYO, 2010, p. 1383-1384).

Esta observação leva-nos à compreensão de que a desigualdade educacional e os problemas sociais nos dias atuais continuam configurados como responsabilidade da escola e do/a professor/a, pois não se leva em conta o contexto socioeconômico, político e cultural onde se inserem a instituição escolar e seus alunos. Desse modo, pode-se constatar no cotidiano escolar, por meio dos relatos dos professores entrevistados, que estes têm o conhecimento do quanto o professor é penalizado pelo insucesso educacional na sociedade. Partindo desse pressuposto, diz o professor José em seu depoimento:

Sem prestígio algum, não só pelos alunos, que estes talvez nunca prestigiaram, por uma relação que o país sempre teve com a educação, mas a sociedade mesmo. Para a sociedade, ser professor não é muito interessante. Acho que nem é só uma questão salarial, mas de prestígio, incentivo mesmo. E o maior desafio é fazer os alunos acreditarem na educação [...], se o país fosse responsável realmente pela educação de qualidade e investisse nisso, os alunos, ao entrar na escola, teriam uma relação diferente com a escola, de querer aprender, e a sociedade saberia dessa importância. (PROFESSOR JOSÉ).

No depoimento acima, o professor destaca o desprestígio social que caracteriza a profissão docente no contexto atual. Seguindo esse raciocínio, é possível perceber nos relatos que, além da responsabilidade educacional, ainda são atribuídas à docência questões de ordem social, ética e moral.

A declaração da professora a seguir evidencia claramente que o processo de ensino e de aprendizagem não se limita a levar em conta apenas os propósitos da educação, pois os professores/as acabam por assumir outras responsabilidades no contexto da docência.

Ser professora nos dias atuais requer muito. Requer muito de você porque você lida com uma série de questões dentro da escola que não é só o ensinar. [...] Hoje, a gente tem que ir muito além disso. Então, essa talvez seja uma das maiores dificuldades, fazer aquela parte que deveria ser responsabilidade da família, mas acaba sendo também da escola. (PROFESSORA SÍLVIA).

A articulação das dificuldades do trabalho docente com a falta de participação da família fica evidente quase sempre na fala dos professores/as:

Está difícil ser professor, só para quem tem vocação<sup>6</sup> mesmo, porque a coisa está cada vez pior. Porque, por mais que você goste da sua profissão [...]. A indisciplina é demais, porque às vezes tem pais que não estão dando conta em casa, aí jogam para a escola, acham que a escola que tem que dar conta, que tem que educar, que tem que ser médico, psicólogo, então, o professor tem que ser um pouco de cada. (PROFESSORA ELIZA).

As explanações acima denotam a relevância da participação da família em tornar cúmplices na perspectiva de consolidar o trabalho docente no espaço educativo. Nesse sentido, Martínez (2009) aborda a utilização de uma dupla acepção ao se tratar da família, pois ora os profissionais acreditam que as famílias significam muito para a educação dos filhos, ora a família nem sempre consolida a educação que os professores gostariam de ver nos alunos/as. Soma-se a isso o fato de que, “Com frequência, a responsabilidade não é da própria família, mas recai sobre as condições de trabalho, econômicas, de injustiça, de discriminação e da exclusão dos próprios pais. Essas condições existem na realidade cotidiana [...]” [MARTÍNEZ 2009, p. 45]. Isso significa que não cabe transferir a responsabilidade pelo êxito da educação exclusivamente para o âmbito da família, pois, como assegura o autor acima, existem outros fatores que interferem no processo educativo.

Aproximando-se do exposto, Arroyo (2011) enfatiza a relevância de associar as trajetórias escolares às trajetórias sociais dos alunos:

---

<sup>6</sup>Vocação: será conceituado por Tardif (2013) nas páginas seguintes desse texto.

Nossa humana docência cumpre funções que vão além das competências e habilidades que ensinamos. Sem dúvida, para tantos alunos (as) muitas das boas lembranças de suas trajetórias escolares são de gestos de carinho e de humanidade com que as professoras e os professores tratam as crianças e os adolescentes, os jovens e adultos. Sobretudo, com que tratam a tantos e tantas aos quais é negado o direito ao afeto, à autoestima e à identidade. Direito de conhecer-se e a ser reconhecidos. (ARROYO, 2011, p. 109).

Essa asserção sugere que, para acontecer o diálogo na educação na contemporaneidade, faz-se necessário “conhecer os alunos, suas experiências familiares [...] suas experiências de exclusão, de afeto ou de violência, suas identidades sociais, de gênero, raça, idade; seus horizontes de vida, sua cultura, valores... [...]” (ARROYO, 2011, p. 61). Essa proposição de articular a educação com a trajetória dos educandos é, aos poucos, refletida na prática, o que pode ser constatado na explanação do professor Antônio sobre o desafio da profissão, onde fala do compromisso em conhecer o educando e se fazer conhecido por este:

[...] ter a vocação, você gostar daquilo que está fazendo, amar, [...] o maior desafio que eu vejo é conhecer o aluno com quem estou trabalhando. Quem ele é, de onde vem, como posso conhecê-lo e este perceber que ali está chegando também, além do professor, um companheiro, um amigo.

Mais uma vez se evidencia na fala dos/das professores/as que, para exercer a docência no contexto atual, é necessário ter vocação, como se a vocação fosse um imperativo para superar os desafios que permeiam a profissão docente. Nesse sentido, Tardif (2013) assegura que, apesar do ensino compreendido como vocação ter predominado entre os séculos XVI e XVIII, ainda se faz presente nos discursos educativos para referenciar o ensino em consonância com os paradigmas contemporâneos. Desse modo, o autor retrata o histórico do ensino por vocação:

Quais eram as condições de trabalho das professoras na idade da vocação? Como o ensino era uma vocação, as condições materiais (salário, estatuto, tarefas, entre outros) ficavam em segundo plano [...] a idade da vocação se caracterizava pela baixa autonomia das professoras que estavam sujeitas a várias formas de controle externas, pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos que as pagavam, entre outros. [...] Apesar de suas bases sociais e religiosas terem desaparecido com a modernização das sociedades, essa visão vocacional teve, entretanto, um impacto profundo e durável sobre as concepções posteriores do ensino e do trabalho das professoras e perdura até hoje. [...]. Em suma, mesmo sendo

antiga, a idade da vocação continua ainda a marcar, em parte, em todo o mundo, o trabalho das professoras bem como seu status. (TARDIF, 2013, p. 555-556).

Partindo desta constatação, consideramos oportuna a assertiva de Pavan (2005) que é contrária à visão vocacional no contexto educativo, pois:

Ser educador/não é nem vocação, nem destino. Somos educadores/as por opção, e isto nos coloca frente a frente com as responsabilidades que este trabalho nos traz. Portanto, situamo-nos longe de qualquer paradigma que compreenda o processo educacional como algo já dado, como algo determinado [...]. Entendemos que o processo educativo não tem um modelo *a priori*, mas acontece através de um processo coletivo baseado na participação e responsabilidade de todos; portanto, ou a escola como um todo está envolvida, ou não será possível pensar e construir outras formas de educação, tampouco formas críticas de educação. (PAVAN, 2005, p. 172).

No intuito de compreender a perspectiva acima, apoiamo-nos em Penin (2009), que afirma que a formação do professor deve estar atenta aos desafios que caracterizam a sociedade e a cultura contemporânea e, desse modo, ser articulada no interior da escola com base em investigação que atenda aos objetivos educacionais. Frente a isso, os professores devem perceber “[...] as principais características da cultura presente nas manifestações dos sujeitos que vivem o cotidiano escolar e trabalhar produtivamente sobre ela, ainda que de maneira experimental, são exercícios que devem fazer parte da formação do professor” (PENIN, 2009, p. 33). Nessa ótica, a professora Laura exprime que “Ser professor nos dias atuais é ser um profissional extremamente ético e atualizado, nós temos que buscar informações, ler muito, estarmos com acesso às mídias, aos avanços tecnológicos”. O professor Lucas se alinha à proposição da professora Laura ao defender que “[...] você tem que lidar com toda a tecnologia para despertar a atenção do seu aluno, sendo que ele tem o computador, ele tem vários recursos e você tem que adequar tudo isso àquilo que você tem que trabalhar, como um referencial popular, então, esse é o grande desafio”.

As inquietações acima colocam em relevo a concepção dos professores sobre a necessidade de consolidar uma prática docente consoante os avanços do mundo globalizado, ainda que a escola não seja detentora das tecnologias e recursos adequados para a execução do trabalho docente. Aproximando-se do exposto, encontramos na fala de Arroyo (2011) a seguinte inquietude:

A necessidade de defender seus saberes docentes, de interrogá-los e de aprender novos saberes para as novas situações de trabalho requeridos pelos novos perfis de educandos estariam revelando a face intelectual dos docentes de educação básica? Estariam produzindo um conjunto de reflexões sobre os significados pedagógicos, sociais, culturais e políticos do seu fazer docente? [...] Os professores de educação básica estão se encontrando em situações de debates, leituras, estudos, oficinas, situações de discussão séria sobre os significados dos processos pedagógicos em que exercitam sua docência. (ARROYO, 2011, p. 180).

Nesse sentido, pode-se constatar que o professor enquanto profissional autônomo deve refletir sobre sua prática docente, na perspectiva de “compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre, de modo que a sua atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo” (GÓMEZ, 1998, p. 373). Contudo, há que se colocar em evidência a relevância do processo de formação docente na perspectiva do professor realizar um trabalho docente coerente com a realidade na qual se encontra; neste sentido, a professora Adriana sinaliza na sua fala a necessidade de repensar a formação inicial:

É bem complicado porque na universidade te passam uma realidade e quando você vai para sala de aula, é outra realidade totalmente diferente. Parece uma historinha de fadas [...] hoje, o professor está mais tentando passar educação e disciplina para o aluno do que realmente o que ele necessita que é o conhecimento. (PROFESSORA ADRIANA).

Para abordar a formação inicial, apoiamo-nos em Santos, que afirma:

Não desconsiderando a importância da formação continuada, enfatizo o papel da formação inicial para o desempenho da prática profissional. É que durante esta formação o professor adquire as bases sobre as quais desenvolve seu conhecimento sobre a educação escolar e aprende como realizar seu trabalho na escola. No entanto, os professores e os alunos dos cursos de pedagogia e das demais licenciaturas queixam-se da precariedade desta formação inicial. Acusam estes cursos de desconhecerem a realidade da escola pública e de fazerem pouca conexão entre o conteúdo teórico e a prática pedagógica. (SANTOS, 2010 p. 04).

Com a ideia de Santos, pode-se compreender a relevância da formação inicial na perspectiva de capacitar o professor a trilhar itinerários capazes de fortalecer a sua prática educativa diante dos desafios da profissão docente e dessa maneira, desvelar práticas docentes

emancipatórias que promovam a justiça social. Contudo, para se ter uma formação de professores comprometida com a justiça social não basta apenas o envolvimento dos professores, pois é preciso que isso faça parte da identidade dos programas de formação docente; caso contrário, Zeichner alerta que pode se tornar um obstáculo se o que for realizado sob a condição de justiça social “não envolver verdadeiramente ações conjuntas, dentro e fora da educação, por maior mudança social, e se for realizada distante de educadores e comunidades que já estejam trabalhando em direção aos mesmos propósitos” (ZEICHNER, 2008a, p. 27).

Como já evidenciado no decorrer desse texto, as desigualdades que assolam o contexto da escola pública estão intimamente ligadas com as questões de ordem socioeconômica, política e cultural; assim, a escola e o professor não devem conter em si toda a responsabilidade pelo insucesso da educação, pois “Embora o ensino e a formação de professores possam desempenhar importante papel para lidar com essas desigualdades e injustiças, eles devem ser vistos como apenas uma parte de um plano mais abrangente de reformas das sociedades” (ZEICHNER, 2008a, p. 27).

São notórias, nas premissas discutidas nesse item, as reflexões sobre o contexto que abarca o ser professor na atualidade, pois a fala de cada professor/a atesta a complexidade que envolve o contexto da formação inicial e a realização do trabalho educativo, além do número exacerbado de atividades assumidas pelo professor, na perspectiva de conceber uma educação com qualidade para os alunos e atender à demanda socioeconômica do país. Essas premissas delineadas pelos professores, quando não respondem aos anseios da sociedade, acabam por acarretar a não valorização do trabalho docente pela sociedade. Contudo, frente aos desafios, tais como trabalhos burocráticos, avaliações externas, que constituem o trabalho docente, a educação na contemporaneidade ainda nos possibilita acreditar na sua capacidade de delinear “o direito a uma educação bem sucedida que seja consequência da realização de aprendizagens com qualidade democrática, científica e pedagógica” (AFONSO 2008, p.69-70).

Nessa perspectiva, pode-se apreender a relevância de refletir sobre o papel do professor no contexto atual, a fim de analisar as características e desafios que implica o trabalho docente e, sobretudo, destacar a articulação existente entre a produção das desigualdades na sociedade e nas relações do processo educativo escolar.

### **3.2 Desigualdades sociais: o que pensam os professores**

No decorrer dessa categoria, vamos apresentar como os professores/as pensam sobre as desigualdades sociais no contexto atual, principalmente, pela relevância que a instituição escolar representa como um dos instrumentos responsáveis pela transformação da sociedade; assim, entendemos ser necessário lançar um olhar para o modelo econômico do Brasil.

Seguindo o raciocínio acima, apoiamo-nos na afirmação de Guimarães-Iossif (2009) de que, apesar do Brasil apresentar uma economia em desenvolvimento, ainda não pode ser considerado uma nação desenvolvida, em razão “[...] do percentual de pessoas que ainda vivem abaixo da linha da pobreza e dos altos índices de desigualdade social e analfabetismo de sua população [...]” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 100-101). Estes fenômenos impedem que a maioria da população tenha suas necessidades básicas atendidas. Neste contexto de desigualdades estão inseridas as escolas públicas de periferia voltadas para atender a população pobre, onde, de acordo com a autora, os docentes sentem-se desestimulados com a profissão. Nesse universo, constata-se que a “[...] privação da educação de qualidade encurta, cada vez mais, as possibilidades de emancipação e de mudança do quadro de desvantagem social e econômica, aumenta a desigualdade e se distancia mais e mais a cidadania” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 100-101).

Observa-se nas proposições da autora acima, que, a desigualdade social no Brasil acaba por prejudicar o sucesso da educação para a maioria da população. Contudo, são notórios os discursos na atualidade que se dedicam a exprimir a existência de uma educação igualitária na sociedade. Nessa ótica, são instituídas políticas que visam à universalização da educação como possibilidade de acesso e permanência dos sujeitos na instituição escolar.

Por outro lado, Gentili (2012) alerta que comemorar essa universalização da educação, que se apresenta como manifestação dita democrática pode ocultar tendências, de discriminação educacional que envolvem esse movimento aparentemente democratizador. Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a construção dos espaços educativos se apresenta desigual, pois, conforme assegura Gentili, não existe unidade no sistema de ensino oferecido à sociedade.

Circuitos educacionais altamente segmentados e diferenciados (no tipo de população que atendem, nas condições de infraestrutura e de exercício da função docente, etc.) foram definindo um conglomerado educacional no qual a norma tem sido, quase sempre, a de oferecer educação pobre para os pobres, permitindo apenas às elites a possibilidade de acesso a uma educação de excelência. Circuitos diferenciados nos quais o direito à educação de qualidade, longe de se fundamentar em um princípio de igualdade, foi se constituindo em caro privilégio daqueles que têm condições de pagar por ele. (GENTILI, 2012, p. 36).

Partindo-se da citação acima, torna-se relevante citar Arroyo (2010), que chama atenção de maneira crítica para as políticas do Estado que visam reduzir as desigualdades:

Quando o Estado é elevado à condição de ator único, as políticas trazem essas marcas, são políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução. [...]. Enquanto não mudarmos o modo de pensar os desiguais como problema, não mudaremos a visão do Estado e de suas políticas como a solução. [...]. A relação entre educação, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos [...]. Quanto mais as desigualdades ficam expostas até no sistema escolar, maiores as tentativas de políticas socioeducativas de ocultá-las. (ARROYO, 2010, p. 1387-1393).

As considerações feitas por Arroyo nos convocam a apreender a desigualdade social sob o olhar dos professores/as. Neste sentido, ao ser indagada, a professora Eliza destaca o comportamento de alunos que, por razões socioeconômicas, não puderam permanecer nas escolas privadas, sendo forçados a migrar para as escolas públicas e tornando-se, assim, sujeitos que repudiam a escola oportunizada pelo governo, o que reflete as carências sinalizadas nas políticas públicas.

Tem aqueles assim, você percebe, bem carentes mesmo, entendeu? Que às vezes, você precisa até dar uma ajudazinha. E tem outros que eles querem, até, tirar um barato do colega. Aí, nesse ponto que você tem que chegar junto. Poxa, se você acha que você deve ser tratado dessa forma, então você está na escola errada, então você tem que procurar uma escola no seu nível. Olha, já teve aluno de chegar aqui e peitar mesmo, e eu sempre falo: caminho do feio é por onde veio. Se você não se sente bem aqui, tem que procurar falar com seu pai, sua mãe e procurar uma outra escola pra você, porque ou você vai se adaptar com a realidade daqui ou você procura outro lugar. (PROFESSORA ELIZA).

A explanação da professora denota a percepção da existência da desigualdade social no âmbito escolar e nos chama atenção para a maneira como os elementos que caracterizam as desigualdades se mostram de modo naturalizado no diálogo e permeiam os espaços escolares e são traduzidos no discurso docente; afinal, é possível observar que o relato da professora menciona a insatisfação do aluno com a escola na qual teve que ingressar, mas ele, para permanecer nesse novo espaço educativo, precisa adequar-se às normas vigentes.

Deve-se ainda considerar nas expressões contundentes dos professores a relação da fome com a dificuldade de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, pode-se notar que a instituição escolar, dentre as várias funções que desempenha, representa um espaço que contribui para minimizar a fome, mesmo que momentaneamente. “A própria desigualdade, ela vem muitas vezes na alimentação, muitos não têm o que comer ou da maneira que a escola oferece, então, vêm pra cá justamente por conta da alimentação. Então, a desigualdade já começa a analisar por aí” (PROFESSOR LUCAS).

O depoimento a seguir converge com a assertiva reproduzida acima:

Quando nós falamos desigualdade financeira numa questão interna, de casa, que o aluno vem, por exemplo, sem comer [...] ele muitas vezes não vai se concentrar, pode passar mal na aula, mas isso não é um caso muito frequente, porque a escola tem uma grade de alimentação que já tenta suprir isso. [...] mas de modo geral, em relação à alimentação, por exemplo, que seria um problema vindo de casa, não! [...] E a questão de desigualdade étnica, racial, por exemplo, não é o que está muito diretamente aqui na escola. Ocorrer, sempre acontece porque são adolescentes, crianças e geralmente nessa etapa eles estão sempre em conflito um com o outro, mas não acredito que a ponto de interferir muito na aprendizagem. (PROFESSORA SÍLVIA).

O depoimento acima merece destaque, pois, além de relacionar a desigualdade com a fome, considerando que a família não consegue suprir as necessidades básicas de alimentação, menciona a desigualdade no contexto da questão étnica, o que confirma a percepção da presença das diferenças no interior da escola. Contudo, a naturalização dos conflitos de origem étnica no interior escolar indica que,

[...] a reflexão sobre o verdadeiro significado das diferentes culturas raças ou etnias é uma das importantes lacunas que ainda existem. [...] E é também a instituição escolar o lugar no qual a carência de experiências e reflexões sobre uma educação

antirracista e programas plurilingüísticos se deixa notar de forma visível. (SANTOMÉ, 2012, p. 163).

Acrescenta-se a na constatação acima que a escola, nos dias atuais, ainda está a serviço de uma cultura comum, o que imprime relevância a ações que contemplam a diversidade cultural existente na comunidade escolar. Nesse sentido, Candau, em entrevista para Carvalho e Pletsch (2011, p. 280), afirma:

[...] é importante salientar que a escola, o sistema escolar em geral e o sistema escolar latino-americano-brasileiro estão fortemente ligados à lógica do que chamamos de modernidade [...], Nesse sentido, estão fortemente impregnados da ideia de que a escola está a serviço da construção de uma cultura comum a todos os membros de uma nação [...] Mas é verdade também que, especialmente nas últimas décadas, no caso brasileiro, tem havido uma forte discussão sobre essa dinâmica de construção do que chamamos de cultura escolar. Essa cultura escolar fortemente marcada por uma perspectiva monocultural. Nesse sentido, uma perspectiva monocultural ocidental, branca, racionalista vem sendo fortemente criticada. Isso não quer dizer, porém, que essa perspectiva não continue vigente e impregnando muitas das nossas escolas.

Consoante a premissa acima, pode-se compreender a relevância que a escola pode ter na atualidade na perspectiva de refletir e mediar projetos educativos que visem, além de problematizar a desigualdade social, tratar também da diversidade cultural que habita o ambiente escolar.

Curiosamente, quase sempre observamos no relato dos/das professores/as uma harmonia ao tratar a desigualdade social. Nesse sentido, a professora Adriana expressa a sua concepção sobre a desigualdade social no contexto da escola e comunidade dizendo que “na escola tem alunos de vários níveis, então, os pais, principalmente aqueles que têm que trabalhar o dia inteiro, então acho que é por aí... E, também o bairro, ele em volta, ele tem asfalto tudo, mas ainda há muita desigualdade no bairro.” Desse modo, a escola de tempo integral desempenha papel relevante ao assegurar cuidado aos alunos, enquanto os pais se dedicam ao trabalho. Essa mesma concepção é reafirmada na fala da professora Laura: “[...] muitas vezes esse aluno, ele vem pra escola, até mesmo o conceito da sua família que muitas vezes é desestruturada, o conceito é de que vamos ficar numa escola de tempo integral porque lá tem as refeições necessárias e básicas”

Pode-se observar, na fala das professoras acima, a ideia de escola sob o ponto de vista do acesso e permanência aos alunos para atender à demanda das famílias, proveniente da desigualdade social. Essa forma de estruturar a escola reflete as políticas do governo na perspectiva de ocultar as desigualdades, conforme explicita Arroyo (2010). Partindo desse raciocínio, afirma o autor:

A visão das desigualdades e dos coletivos feitos desiguais como problema se alimenta das formas de pensá-los. Podemos observar mudanças na forma de pensá-los que carregam para as políticas socioeducativas uma visão reducionista das desigualdades. Uma redução frequente: ver as desigualdades como carências de condições de vida, de emprego, de moradia, de saúde, de renda. Desiguais porque *carentes* de educação, de letramento, de valores, de competências, de hábitos de trabalho. Desigualdades pela falta, logo as desigualdades como problemas de carências ou naturais, ou históricas a serem reduzidas, compensadas. Dessa visão dos coletivos desiguais como carentes se alimentam as autoimagens do Estado, das políticas e das instituições socioeducativas com a função de suprir carências [...]. Se reduzirmos as desigualdades, as carências, caberá ao Estado, a suas políticas e instituições apenas o dever de suprir carências. Um papel menos exigente do que construir uma sociedade igualitária e justa. (ARROYO, 2010, p. 1389, grifo do autor).

A apresentação da maneira como os professores pensam a desigualdade social, no decorrer desse texto, retrata de maneira quase sempre uníssona a desigualdade social no contexto da educação, que é associada com carência, falta de estrutura familiar, questão étnico-racial, redução do poder aquisitivo da família, escola atrativa por oferecer ensino de tempo integral, sendo recorrente entre os professores o relato da alimentação precária dos alunos. As explanações tecidas pelos professores nos levam a concordar com a assertiva de Gentili sobre a necessidade de uma educação democrática para a sociedade, pois o autor ainda elucida: “[...] Que todos tenham acesso à escola não significa que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização” (GENTILI, 2012, p. 37). Essa afirmação reflete a realidade da nossa escola pública contemporânea, pois sabe-se que, muito mais que o acesso e permanência escolar, a sociedade anseia por um ensino de qualidade para todos os sujeitos, uma educação capaz de alterar a ordem social estabelecida.

Nessa ótica, a instituição escolar deve representar um dos instrumentos responsáveis por trilhar caminhos que contribuam para minimizar a desigualdade social, mas, para isso, faz-se necessário conceber uma formação de professores que inquiete os futuros educadores para as questões que envolvem a coletividade. Nesse sentido, concordamos com Zeichner (apud GÓMEZ, 1998, p. 374) quando diz que os objetivos dos programas de

formação docente devem “preparar professores/as que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir com a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na sala de aula”. Nesse horizonte, a instituição escolar pode assegurar o seu valor social e seu compromisso educativo.

### **3.3 As desigualdades sociais e o espaço/tempo escolar**

Notadamente, como em outros espaços da sociedade, a desigualdade social se mostra configurada no espaço/tempo escolar. Nesse sentido, os professores explicitam de forma franca o cenário da realidade social vivido no ambiente escolar. Junto com essa análise, amparamo-nos em teóricos que constatam que identificar as desigualdades sociais presentes na escola sinaliza a necessidade de colocar em relevo uma política educativa que envolva o coletivo dos sujeitos que estão à frente do processo educativo na perspectiva de desenvolver um trabalho docente imbuído de práticas pedagógicas significativas que levem em consideração as questões sociais com vistas a consolidar uma educação equitativa para os alunos/as que têm na escola a esperança para uma vida presente e futura com dignidade. Seguindo esse raciocínio, apoiamo-nos em Gentili, que alerta:

A escola deve contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta. Deve ajudar a interrogar, a questionar, a compreender os fatos que historicamente contribuíram na barbárie que supõe negar os mais elementares direitos humanos e sociais às grandes maioria. A escola democrática deve ser um espaço capaz de nomear aquilo que, por si mesmo, não diz seu nome, que se disfarça nos grotescos eupemismos do discurso light, cortês, anoréxico. O discurso cínico dos nossos governos, dos mercadores da fé, do empresariado sensível e dos druidas que, em voo rasante, procuram interpretar a realidade a partir dos gabinetes ministeriais. (GENTILI, 2012, p. 42).

Dada a premissa acima, é muito relevante que a instituição escolar nos dias atuais esteja atenta aos ideais das políticas governamentais que procuram quase sempre direcionar a educação para atender à aspiração econômica do mundo globalizado; por isso, o estudioso evoca a necessidade da escola livrar-se da resignação aos mandos políticos e construir uma

educação fundamentada na “igualdade e justiça” (GENTILI, 2012, p. 42). Dessa forma, é preciso consolidar “Uma sociedade na qual a diferença seja um mecanismo de construção de nossa autonomia e nossas liberdades, não a desculpa para aprofundar as desigualdades sociais, econômicas e políticas. [...]” (GENTILI, 2012, p. 43). Nesse contexto, percebe-se que na escola há, por parte dos professores, um tensionamento no sentido de se resignarem às avaliações externas, que são uma exigência oficial, e, ao mesmo tempo, assumirem o compromisso político de contribuir para que seus alunos conquistem uma vida mais digna.

Nesse universo, a instituição escolar deve atentar às políticas direcionadas para a educação na perspectiva de conceber uma educação igual para todos, pois “É na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança [...]” (GENTILI, 2012, p. 43). Essas assertivas denotam a preocupação em estabelecer uma educação que não tenha como foco principal favorecer o mercado neoliberal, mas viabilizar a justiça social.

Nesse horizonte, Santomé (2003) explicita que a economia neoliberal implantada desde o final do século passado instigou a população para a relevância de obter títulos na perspectiva da mobilidade social que viria por meio do emprego, mas, para isso, seria necessário que os sujeitos tivessem um bom desempenho nos estudos. Contudo, pelo relato do professor José, pode-se perceber que essas premissas não foram consolidadas conforme anunciadas, pois ele aponta a desigualdade social configurada de maneira geral no país, no contexto familiar e no interior da escola, o que acaba por interferir na aprendizagem dos alunos.

[A desigualdade social] Da escola, da sociedade em geral... Demais! No Brasil, estão presentes com certeza. [...] o aluno, é aí que vem o desacreditar na educação, é exatamente daí, porque os pais já são dessa classe à margem da sociedade e eles vêm disso também. A nossa escola é uma escola de periferia. [...] Acho que todos sofrem. [...] influência na aprendizagem primeiro por não acreditar mesmo, “eu só estou aqui porque meu pai mandou, eu tenho que conseguir diploma e depois disso eu vou trabalhar com meu pai ou...” então, por isso não desenvolvem o que poderiam desenvolver, e muitos têm bastante potencial. (PROFESSOR JOSÉ).

Santomé (2003) nos ajuda a compreender as considerações descritas ao enfatizar que a população fica desencorajada ao perceber que os títulos adquiridos por meio dos estudos nem sempre se traduzem na ascensão social prometida, o que acaba por acarretar o desagrado das famílias pela instituição educativa. Nesse contexto, o autor sugere ainda que o dissabor dos alunos com os resultados propiciados pela educação tem a possibilidade de justificar a indisciplina escolar e a falta de responsabilidade para com os estudos. Nesse

sentido, pode-se compreender o desafio que os professores necessitam superar na perspectiva de efetivar uma educação que esteja de acordo com os anseios da população. Afirma Santomé (2003):

Enquanto os professores, especialmente os mais progressistas, relacionam mais o seu trabalho à formação de uma pessoa íntegra, moral, comprometida com a resolução das injustiças sociais do momento, preocupada em saber, mas, sobretudo, em ser uma pessoa melhor, uma grande parte dos estudantes e das famílias continua pensando de maneira prioritária na forma de conseguir no futuro um bom posto de trabalho, prestigioso e bem remunerado. Para uma grande porcentagem de estudantes a educação não passa de um meio para alcançar um fim, que não é precisamente ter uma maior curiosidade intelectual, uma maior solidariedade e poder exercer mais plenamente suas funções de cidadão ou cidadão responsável. (SANTOMÉ, 2003, p. 155).

Assim, pode-se observar nas explicitações acima que muitas vezes os propósitos educativos dos professores e dos alunos se mostram dissociados. Enquanto alunos apreciam a educação como caminho para a inserção no mercado de trabalho, os/as professores/as sinalizam a formação integral dos sujeitos. Sabe-se que essas contradições educativas perpassam a desigualdade social que habita o interior da escola, pois a explanação do professor Antônio mostra que a desigualdade presente na escola interfere nas relações interpessoais dos alunos, sendo perceptível o sentimento de inferioridade e superioridade relacionado a comportamentos e atitudes conforme seu nível socioeconômico. Desse modo, no seu depoimento ele ainda enfatiza que, apesar do trabalho que desenvolve para desestabilizar os sentimentos que cerceiam a aprendizagem dos alunos, percebe que não consegue motivá-los a acreditar que serão capazes de obter ascensão social. Nessa ótica, sublinha que a desigualdade

[..] está presente, a gente percebe que o aluno, quando ele vê que de repente ele é bem inferior ao outro ou que o outro está com um tênis mais bonito, que o outro está com uma mochila mais bonita, [...] fala “poxa, mas eu não posso ter um”. Isso deixa ele meio recatado, triste... Às vezes até tenho o costume de chegar na escola, parar o carro [...] fico olhando o movimento de chegada dos alunos, tem os que chegam com carro, o pai traz aqui... Tem os que chegam andando e tem outros que vêm de ônibus, então, eles mesmos muitas vezes se excluem no seguinte sentido: o que é de carro parece que muitas vezes vai procurar ter amizade só com quem vem de carro. [...] Por mais que você trabalhe ali junto com ele, você percebe que ele já tem um... Parece que ele já tá colocando um estamento pra ele. É até aqui só que eu posso ir, daqui pra lá não posso avançar mais. (PROFESSOR ANTÔNIO).

Sob a ótica contida na asserção acima, o relato da professora Laura confirma:

A gente não pode dizer que não existe a desigualdade social. Nós estamos aqui numa comunidade bastante carente, uma comunidade em que, vamos dizer assim, nós temos um pouco de acesso às questões, os problemas que cada um vivencia, mas a gente tenta da melhor maneira possível tentar suprir isso, tentar orientar eles, tentar ensinar os alunos, enfim, pra que a gente possa melhorar cada vez mais a nossa qualidade de trabalho, melhorar cada vez mais esse aluno, então, existe, mas a gente faz o possível e o impossível pra que não seja tão presente essa desigualdade. (PROFESSORA LAURA).

À luz do exposto nos depoimentos, podemos perceber que os professores/as fazem um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade da aprendizagem dos/das alunos/as, pois mencionam a preocupação com a qualidade do ensino destes, além de serem sensíveis e orientá-los na perspectiva de não se deixar abater pela desigualdade presente no cotidiano. Nesse contexto, Zeichner (2008a) alerta para a pertinência da formação de professores orientar os futuros docentes na perspectiva de evitar a reprodução irrefletida do *status quo*. Afinal, promover uma formação de professores comprometida com a justiça social consolida uma docência que considera as questões sociais na perspectiva da construção de uma educação democrática.

Dialogando com Oliveira (2005), entendemos que não se pode responsabilizar a escola pela transformação da sociedade, mas as mudanças produzidas no interior da instituição escolar já conduzem à transformação da sociedade. Ainda assim, para consolidar uma educação democrática, faz-se necessário imprimir novos significados às ações conduzidas no processo pedagógico. Nessa perspectiva, cabe apreciar o elenco de características que sinalizam mudanças visando transformar a sociedade.

A revalorização das ações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e construção de identidades, além da atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social requer, sobretudo, ações concretas em termos de metodologias de ensino. Estes são alguns dos aspectos fundamentais que norteiam essa transformação das bases da ação pedagógica, sempre de acordo com os interesses, desejos e possibilidades dos sujeitos em interação em cada escola e situação na qual esta tentativa de mudança ocorre. [...] Ou seja, a construção de uma sociedade democrática implica o desenvolvimento de uma ação democrática concreta em todos os espaços de interação social, inclusive na escola. (OLIVEIRA, 2005, p. 31-32).

Nesse sentido, podemos perceber ações interpessoais de solidariedade e cooperação quando os/as professores/as demonstram sua preocupação e/ou compromisso com os alunos, quando afirmam que, mesmo diante dos problemas vivenciados, é preciso “[...] orientar eles, tentar ensinar os alunos, enfim, pra que a gente possa melhorar cada vez mais a nossa qualidade de trabalho, melhorar cada vez mais esse aluno, [...], a gente faz o possível e o impossível pra que não seja tão presente essa desigualdade [...]” (PROFESSORA LAURA). Nessa mesma ótica, entendemos a preocupação do professor Antônio ao fazer referência a inquietudes que dizem respeito à condução da sua didática: “[...]. Por exemplo, determinado assunto... Como vou trabalhar uma aula dialogada, como que vai ser então a pesquisa, como que vai ser o momento de passar um filme pra ele, como posso questionar o filme [...].” O mesmo professor destaca ainda momentos que são particularmente significativos na relação entre professor e aluno: “[...] é conhecer o aluno com quem estou trabalhando. Quem ele é, de onde ele vem, como eu posso conhecê-lo, como posso conquistá-lo, como posso fazer para que ele tenha segurança comigo.” Compreendemos que esses depoimentos sinalizam ações concretas de comprometimento dos professores com o ensino dedicado aos alunos.

É notório que a escola como instituição pública deve acolher democraticamente todos os sujeitos que participam do processo de escolarização. Além disso, se fazem-se necessários todos os esforços erigidos no sentido de apreender “A escola como serviço público, que o Estado tem a obrigação de oferecer – com gratuidade e qualidade. Aí que aparecem, gritantes, as nossas deficiências: o *serviço público educação* no Brasil não atende à crescente demanda [...]” (ALENCAR, 2012, p. 48, grifo do autor).

O autor ainda destaca que o Brasil apresenta a “menor escolaridade média em toda a América do Sul!” (ALENCAR, 2012, p. 48). Essa assertiva nos leva a constatar, conforme já afirmado pelo autor, que, para se ter uma escola democrática, não basta o acesso e permanência dos sujeitos no contexto educativo; afinal, é preciso evidenciar a aprendizagem dos/das alunos/as como resultado da qualidade de ensino existente neste contexto de escola pública. O depoimento da professora Sílvia externa a busca da escola pública por sujeitos com histórico social diferenciado, que veem na escola o alto índice nos resultados de avaliação externa<sup>7</sup> como atrativo para escolhê-la.

---

<sup>7</sup> Um dos pressupostos da avaliação externa é o de que ela oferece dados rigorosos e confiáveis que permitam ao governo federal e à sociedade conhecer a real evolução dos resultados dos sistemas educacionais e das escolas, justificando que seja priorizada em relação às avaliações internas. Entretanto, o fato de que essa modalidade de avaliação seja conduzida como se prescindisse do acolhimento e envolvimento dos avaliados resulta em sérias restrições não só à qualidade dos dados que gera, mas, também, às suas consequências. (D. FREITAS, 2013, p. 89).

Em se tratando de escola pública principalmente, nós já sabemos que o público da escola pública é um público que tem, sim, muitos problemas que afetam diretamente na escola. E, além disso, por nossa escola ser uma escola que tem um índice bom, muitos alunos que talvez por dificuldade financeira ou uma escolha, não sei, de escolas particulares vieram pra cá, então, acentua-se às vezes um pouquinho essa diferença entre os próprios alunos. (PROFESSORA SÍLVIA).

O depoimento acima retrata a busca das escolas públicas por sujeitos que já trazem no contexto de suas vidas situações problemáticas, que passam a configurar o espaço escolar. Conforme Gentili (2012), a exclusão educacional praticamente desapareceu, mas a ampliação das escolas públicas não acarretou significados na perspectiva de findar a desigualdade da educação disponibilizada à sociedade de maneira geral. Todos os esforços feitos no sentido de garantir a acessibilidade à escola pública não garantiram a qualidade do ensino de maneira democrática para todos os sujeitos. Nesse contexto, somos convocados a apreciar a explanação do autor abaixo.

A possibilidade de diminuição destes índices, apesar da positividade que trazem, não necessariamente significa o fim destas políticas de segregação, mas sim o esforço de dinâmicas diferenciadas que intensificam processos de *exclusão includente*: os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não se questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas, nas quais a qualidade do direito à educação está determinada pela quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela. Em outras palavras, ao ampliar o acesso e a permanência em um sistema educacional cuja própria estrutura é segmentada, as possibilidades de ingresso e egresso do aparelho escolar acabam sendo também inevitavelmente diferenciadas. Que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização. (GENTILI, 2012, p. 37, grifo do autor).

Os depoimentos dos professores no decorrer deste texto indicam a presença da desigualdade social no espaço/tempo escolar, pois ainda enfatizam que o contexto de aprendizagem dos alunos sofre a interferência do contexto social no qual estão inseridos. Sob essa ótica, comprehende-se a relevância de desenvolver um trabalho docente em consonância com a coletividade escolar e, assim, comprometer-se em construir práticas pedagógicas capazes de democratizar o processo educacional, contribuindo, assim, para a justiça social. Contudo, para materializar um ensino nessa perspectiva, é imprescindível que os docentes sejam dotados de uma formação de professores para a justiça social (FPJS), conforme destaca Zeichner:

A FPJS coloca no centro da atenção o recrutamento de uma força de trabalho para o ensino mais diversificada e a formação de todos os professores para ensinarem todos os alunos. Vai além de uma celebração da diversidade, procurando formar professores que são determinados e capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo. Existe um reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com outras dimensões, e um reconhecimento das contribuições dos professores para aumentar as oportunidades de vida de seus alunos. (ZEICHNER, 2008a, p. 17).

Dada as premissas acima, o estudioso ainda indica que para fundamentar os estudos na perspectiva da justiça social existem produções acadêmicas eficientes para trilhar uma prática pedagógica sensível à desigualdade social que assola os espaços das escolas públicas.

Esta investigação leva-nos a compreender a relevância das políticas educacionais preconizarem ações de formação capazes de subsidiar os professores/as com conhecimentos consistentes para que possam consolidar um trabalho docente que denote compromisso político com a emancipação dos sujeitos que buscam como única opção a instituição escolar pública imbuídos da convicção de que ali terão acesso a uma educação que lhes facultará viver em sociedade como cidadãos de direito. Na categoria seguinte, explicitaremos a origem das desigualdades sociais, segundo os/as professores/as.

### **3.4 As desigualdades sociais: sua origem, segundo os professores**

Nesta categoria analisamos a origem das desigualdades sociais sob a ótica dos professores visando compreender como as questões que conduzem à gênese dessas desigualdades são apreendidas e discutidas no contexto da educação básica na escola pública. Conforme assegura Arroyo (2011, p. 46), “Denunciar essa sociedade é também tarefa nossa. Tentar recuperar a humanidade e dignidade que lhes é roubada é de ofício de tantos profissionais dedicados aos cuidados e formação da infância e adolescência”.

Concordando com as palavras do autor, compreendemos a relevância de assumir coletivamente um trabalho onde os diversos grupos que compõem o contexto educativo

possam revelar uma educação capaz de construir e reconstruir o conhecimento e o diálogo buscando consolidar uma sociedade mais democrática no direito à igualdade social para os sujeitos, com o propósito de superar os processos de exclusão social<sup>8</sup>. Neste contexto, Oliveira (2005) expressa a necessidade de um consenso de luta política para superar os condicionantes que tornam a instituição escolar reproduutora da ordem social dominante. A autora sublinha que:

A realidade social é complexa, dinâmica, plural, imprevisível, repleta de possibilidades criativas e meandros, não podendo, portanto, ser apenas o reflexo da estrutura que a condiciona. Desse modo, podemos afirmar que não é preciso esperar por mudanças estruturais para se desenvolver uma ação política transformadora. Esta ação não só estará favorecendo a criação de condições reais favoráveis à transformação social democratizante como representa, em si mesma, transformação social. (OLIVEIRA, 2005, p. 29-30).

O professor José explicita no seu depoimento fenômenos que consubstanciam a desigualdade social inscrita na sociedade brasileira.

Primeiro que moramos num país capitalista, novo, que não conseguiu desenvolver nem esse sistema direito. O nosso país, acho que está muito relacionado à questão financeira, primeiro, a origem de tudo, [...] O morar é caro, e quanto mais longe do centro, que seria a margem, é onde estão as pessoas menos favorecidas. As escolas, por exemplo, [...] as que sempre foram consideradas as melhores, são as do centro. [...] E acho que está ligado a essa origem de baixa renda da sociedade periférica e que se marginaliza pelos contatos sociais e aí dada pelo, mais uma vez, pelo financeiro, que envolve um poder aquisitivo diferente de compra... Quem está nessas periferias não tem o mesmo poder de compra de quem está nessas centralidades. Então, a origem acho que é financeira mesmo, aí, essa origem financeira traz mais um monte de coisas... Pelo capitalismo, pelo que pregam, e aí vem a mídia, [...] implantar uma sociedade de consumo onde não é possível consumir. (PROFESSOR JOSÉ).

Pelo exposto, o professor caracteriza de maneira crítica o sistema capitalista do país ao delinear fatores de ordem econômica responsáveis por diferenças nas moradias, que são adquiridas conforme o poder aquisitivo das pessoas que, devido à sua baixa renda, se

---

<sup>8</sup> Exclusão social definida de acordo com Castells (1998 apud STOER; MAGALHÃES; RODRIGUES, 2004, p. 26): O processo pelo qual certos indivíduos e grupos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma forma de vida autônoma dentro das normas sociais enquadradas por instituições e valores, num determinado contexto. Em circunstâncias normais, no capitalismo informacional esta posição é comumente associada com a possibilidade de acesso a um trabalho pago regularmente para, pelo menos, um membro num agregado familiar estável. A exclusão social é, de facto, o processo que não permite a uma pessoa o acesso ao trabalho no contexto do capitalismo.

veem marginalizadas socialmente. Relaciona também a falta de democracia traduzida na qualidade da educação disponibilizada para a população e enfatiza o papel da mídia no apoio concedido ao capitalismo no sentido de induzir os sujeitos para o consumo de produtos que não podem ser adquiridos.

Esse elenco de características socioeconômicas que impedem a igualdade de direitos dos sujeitos quanto ao consumo nos permite recorrer a Bauman, que comunga com esse pensamento, ratificando que “[...] nem todo mundo pode ser um consumidor. [...] Todos nós estamos condenados à vida de opções, mas nem todos temos os meios de ser optantes. Como todas as outras sociedades, a sociedade pós-moderna de consumo é uma sociedade estratificada [...]” (BAUMAN,1999, p. 83). Nesse sentido, não é suficiente a oferta de produtos e a liberdade para consumi-los, pois é necessário ter poder de compra para consumir. Assim, pode-se considerar que a globalização da economia produz no seu percurso situações responsáveis por acentuar a desigualdade social, pois, conforme Bauman (1999, p. 127), “O que para alguns parece globalização, para outros significa localização; o que para alguns é sinalização de liberdade, para muitos outros é um destino indesejado e cruel. [...] uma mercadoria sempre escassa e distribuída de forma desigual, [...]”. Portanto, segundo as palavras do autor, nem todos os cidadãos são beneficiados igualitariamente pelos fenômenos que caracterizam a globalização econômica, pois as condições socioeconômicas dos sujeitos é que ditam as regras de acesso ao consumo.

O depoimento do professor Antônio sobre a desigualdade social se alinha às concepções expressas pelo professor José ao explanar que a desigualdade social ocorre em função da má distribuição de renda, fato evidenciado pela instituição de políticas públicas que procuram corrigir a desigualdade no país.

Eu penso que é muito ainda pela distribuição de riqueza do nosso país que não é feita ainda de forma correta, então, cria essa desigualdade que a gente percebe muito aqui na escola, [...] aluno que vem com o tênis bonito, o ideal era que todo mundo pudesse vir e tivesse seu tênis bonito até de reserva, então, se viesse de chinelo de dedo, vamos supor, que fosse por uma opção, mas que ele “ah, eu tenho lá na minha casa”. [...] você percebe o quanto que essa distribuição ainda precisa ser trabalhada, [...] Num país riquíssimo, [...] a bolsa família é um demonstrativo que ainda essa distribuição de riqueza no nosso país é mal feita. E eu creio que tudo tá aí nessa origem. (PROFESSOR ANTÔNIO).

Para ratificar o depoimento do professor Antônio, recorremos a Wanderley (2002). Este revela que a pobreza e exclusão estão aliadas no mesmo contexto, uma vez que tanto a concentração de renda quanto a desigualdade social estão aparentes no país, coexistindo com o desemprego. “Se, de um lado, cresce cada vez mais a distância entre os ‘excluídos’ e os ‘inclusões’, de outro, essa distância nunca foi tão pequena, uma vez que os inclusões estão ameaçados de perder direitos adquiridos” (WANDERLEY, 2002, p. 25).

Essa constatação resulta no entendimento de que a política neoliberal da globalização econômica mostra-se desfavorável à estabilidade das questões socioeconômicas, políticas e culturais. Daí a necessidade de consolidar um projeto de democratização na perspectiva de desnaturalizar teorias que reforçam e delineiam as trajetórias de exclusão. Aproximando-se do exposto, a autora sinaliza que:

A perspectiva de trabalho de combate à exclusão tem, ainda, que prover níveis de proteção que garantam o exercício da cidadania, possibilitando a autonomia da vida dos cidadãos. Nesse sentido, romper a relação entre a subordinação, a discriminação e a subalternidade, brutais em nosso país, é um dos muitos desafios colocados. (WANDERLEY, 2002, p. 25-26).

Seguindo as considerações acima, o relato do professor Lucas enfatiza o cenário da desigualdade social sob o ponto de vista crítico:

É uma questão bem ampla, [...] Começando de cima para baixo, falta de emprego, falta de oportunidade, corrupção... Tudo isso que a gente acompanha e ouve no dia a dia na mídia acho que influencia na desigualdade social. As medidas que são tomadas às vezes não são adequadas pra suprir certa necessidade, acho que tudo isso interfere [...] Se pegar um pouquinho de cada coisa, acaba influenciando na desigualdade social. (PROFESSOR LUCAS).

Na ótica do professor Lucas, a desigualdade é consequência do desemprego. Ele também destaca a existência da corrupção e, quando aponta a falta de oportunidade, indica a não ascensão social dos sujeitos que sofrem com a falta de políticas que se mostrem capazes de modificar o quadro da desigualdade. Nesse contexto, segue o depoimento da professora Silvia, segundo a qual a desigualdade “Seria uma questão realmente financeira. Que um pai tem de repente um emprego melhor, outro não... É uma questão muito ampla [...]. Com a mesma concepção que retrata a desigualdade social enquanto questão de ordem financeira,

segue a manifestação do professor Pedro. “O que origina é principalmente o valor financeiro de cada família, é o principal. Depois vem a educação dos pais. [...] O grau de escolaridade também... Dos pais. De ter um emprego melhor ou não” (PROFESSOR PEDRO). Esses contornos que reduzem as desigualdades sociais às questões do desemprego, grau de escolaridade, entre outros fatores, convocam-nos a apreciar a explanação de Verás (2002, p. 38): “Chama-se atenção, aqui, para que o termo exclusão [pobreza/desigualdade social] seja concebido como expressão das condições do sistema capitalista e não como estado de fatalidade”. Na sequência, a autora acrescenta:

Há um conceito correlacionado intimamente à exclusão que é o de pobreza; mas esta, hoje, mudou de nome e de forma. Além de ser a privação: de emprego, meios para participar do mercado de consumo, bem-estar, direitos, liberdade, esperança e outros itens necessários à vida digna, a pobreza recebe hoje uma dimensão moral, não oferecendo mais alternativa e nem mesmo a possibilidade remota de ascensão social. Mesmo havendo certa relatividade na demarcação entre ricos e pobres, parece haver uma condenação irremediável à pobreza, [...]. (VÉRAS, 2002, p. 38-39).

Contudo, vale a pena analisar outros olhares que contextualizam a origem das desigualdades sociais em contraposição aos depoimentos anteriores. Partindo desse pressuposto, a professora Eliza pondera:

[...] Eu penso, pra mim, que é o comodismo. A pessoa se acomoda demais. Eu penso, na minha opinião, que a partir do momento que se deu esse negócio do governo ajudar, eu acho que não deveria dar tantas oportunidades, porque quanto mais o governo ajuda, mais cria essas famílias, mais tá aumentando essas famílias. Não tem aquela Bolsa Escola, porque tem um valor para cada filho... Vale Renda... E aí eles vão botando filho no mundo. Igual eu vejo muitos aqui. [...], a avó que cuida, a tia que cuida, não sei quem que cuida e a escola cuida o resto. “A escola é responsável”... E não é bem assim! A escola não é responsável! A escola é responsável por educar, para dar educação e o aprender. Porque, é igual eu falo em sala de aula, a educação vem de casa, vem da família, a família que tem que estar interagindo tudo isso aí, porque a família é a base de tudo. Depois a escola dá continuidade. (PROFESSORA ELIZA).

Dada as premissas anterior, a professora considera a desigualdade uma consequência do comodismo das pessoas, que vê fundamentado nas políticas sociais disponibilizadas pelo governo. Além disso, enfatiza a perda da função social da escola, mediante a transmissão de ensinamentos que deveriam ser de responsabilidade da família.

Convergindo com esse raciocínio, a professora Adriana afirma: “[...] a pobreza das famílias, acho que vem bem de antes, elas não têm uma perspectiva de vida. Elas sempre esperam alguém fazer algo por elas e não elas irem atrás e mudar. Então, a criança também. Ela chega com autoestima baixa, então, você tem que procurar se aproximar... [...]” Este depoimento acrescenta que o aluno sofre as consequências da desigualdade.

É notável a consonância nos depoimentos das professoras ao retratar a origem da desigualdade enquanto resultado do comodismo dos sujeitos. Essas considerações nos conduzem a apreciar a explanação de Pavan (2013, p. 11): “Como analisar isso criticamente? [...] a perspectiva crítica não centra sua análise no indivíduo, portanto a explicação não está no professor como indivíduo do qual supostamente brotam ideias. O professor é um produto da história, da sociedade e da cultura, [...].” Esse argumento da pesquisadora Pavan consubstancia que os professores não estão dissociados do contexto conservador das relações de poder na sociedade atual.

Nesse contexto, Arroyo (2013) evoca um paradoxo vivenciado pelos sistemas de educação que pensam suas ações na perspectiva de suprir as deficiências que delineiam outras, como a carência de bens materiais, por exemplo. Dessa maneira, focalizam suas políticas para “as carências de conhecimento e de competências e as carências de valores, hábitos e moralidade [...]. A partir dessas carências, a pobreza, as sociedades e as comunidades pobres são analisadas e interpretadas como carentes intelectuais e morais” (ARROYO, 2013, p. 109). Essa asserção retrata o modelo de educação oferecido para as sociedades e comunidades menos favorecidas. Pelo exposto, o estudioso assegura ainda que:

Essa visão redutivista, assim como a espiritualista da pobreza, faz com que o sistema de educação, seus profissionais e o pensamento curricular não tenham como tradição priorizar os efeitos desumanizadores das vivências da pobreza material padecida pela infância e a adolescência popular. Existe uma espécie de bloqueio por parte do sistema educacional para reconhecer suas condições de pobres e miseráveis, de pessoas que não têm garantidas as necessidades vida básicas de um ser humano. Os currículos verão essas pessoas apenas como carentes de conhecimentos e de competências, de valores e de cultura. Ofereceram-lhes pratos de conhecimentos, competências, valores e bons hábitos. Talvez porque o direito à vida, o qual é o primeiro direito humano, não esteja sendo priorizado pela educação. (ARROYO, 2013, p. 110).

Em virtude do que foi dito na citação anterior, deve-se considerar que as políticas direcionadas pela educação não devem ignorar os processos que materializam as desigualdades sociais inscritas tanto na sociedade, quanto na comunidade escolar. Deve-se,

ainda, evitar culpabilizar os menos favorecidos pelas adversidades que a pobreza acarreta, pois, dialogando com Pavan (2013), somos da seguinte opinião:

Discordando radicalmente da retórica liberal/conservadora, defendemos a necessidade de uma análise crítica que veja nas relações sociais, que são sempre relações assimétricas e desiguais, as razões da exclusão e da desigualdade, que critique o uso da diversidade cultural como estratégia utilizada pelos conservadores para atribuir aos indivíduos e responsabilizá-los pelas mazelas socialmente produzidas pela lógica da sociedade capitalista. [...]. (PAVAN, 2013, p. 05).

Acrescenta-se aos elementos acima a necessidade de manter o olhar vigilante para evitar o discurso da desigualdade com a finalidade de legitimar a dinâmica da desigualdade em detrimento de combater a marginalização social.

Os depoimentos sobre as origens das desigualdades sociais dos professores/as mostram-se ora homogêneos, ora heterogêneos. Desta forma, apontam que o fenômeno das desigualdades sociais se origina em função do sistema econômico capitalista, desemprego, má distribuição de renda, marginalização dos sujeitos, falta de políticas adequadas para a população, além da corrupção que permeia a sociedade. Contudo, alguns relatos culpabilizam os próprios sujeitos por compor o quadro de desigualdades. Como dito anteriormente, os professores também não estão livres das ideologias disseminadas pelas relações de poder.

Nesse contexto se situa a relevância tanto das políticas focalizadas na educação quanto das voltadas para a formação de professores se apresentarem comprometidas em investigar as causas da desigualdade social a fim de promover práticas educativas capazes de instigar os alunos a apreender conhecimentos que lhes trarão novas perspectivas de vida. Segundo Guimarães-Iosif (2009), a privação a uma educação de qualidade dificulta aos alunos da escola pública, a possibilidade de concorrer igualmente por uma vaga no mercado de trabalho com os sujeitos que tiveram acesso às melhores escolas e, que, foram preparados para serem críticos e assumir posição de destaque nos diversos espaços da sociedade.

É sabido que a educação por si só não pode promover o fim da desigualdade social. Contudo, fazem-se necessários todos os esforços no sentido de garantir a qualidade da educação básica para os alunos nas escolas públicas a fim de que estes possam ocupar espaços na sociedade, evitando, dessa maneira, a privação dos direitos, garantindo uma vida de igualdade e dignidade, e rompendo a realidade da desigualdade social.

### **3.5 As desigualdades sociais: a contribuição da escola para sua superação, segundo os professores**

Consideramos relevante essa categoria para entender a concepção dos/das professores/as sobre a contribuição da escola para a superação da desigualdade social; afinal, o trabalho docente é protagonista nos espaços educativos, principalmente para a população menos favorecida socialmente, que tem nas escolas públicas a esperança de obter uma formação que lhes possibilite o direito de vivenciar uma cidadania de qualidade. Para versar sobre uma educação democrática, visando consolidar uma educação com justiça social capaz de superar a desigualdade social, cabe apreciar a seguinte asserção de Guimarães-Iossif (2009, p. 206):

O sonho de uma escola pública ética, que nos inspire e que nos emancipe, é um sonho urgente e viável. Para existir, essa escola precisa de nossa defesa, da nossa participação, da nossa luta. Defender a escola pública de qualidade para as minorias sociais, étnicas e raciais é a defesa contra a pobreza, contra a desigualdade e contra a negação da cultura e dos direitos dos povos marginalizados no Brasil e no mundo.

Expressamos concordância com a assertiva da autora acima, pois é fato que a escola pública já existe, mas é necessário cerrar fileiras para que a educação disponibilizada nesses espaços traga novos significados que possam realmente transformar a sociedade. Isso implica uma escola democrática para a sociedade contemporânea. No entanto, apesar dos estudos e pesquisas que sinalizam os princípios que deveriam delinear uma escola democrática e compromissada com a superação da desigualdade social, sabemos da existência de muitos entraves que precisam ser contestados, como, por exemplo, a hegemonia do capital econômico que dita as regras para a educação, limitando sua autonomia.

Daí a relevância de perseguir coletivamente caminhos para consolidar uma educação bem sucedida. Consoante esse raciocínio, Arroyo (2010) chama atenção para as políticas propostas para a educação, pois seguem isoladas das fronteiras que caracterizam as desigualdades, onde os sujeitos vivem e externam suas lutas. Segundo esse viés, somos convocados a apreciar a explanação de Arroyo, que denota sua inquietude ressaltando que “As desigualdades escolares, educativas, continuam pensando-se como as desigualdades produtoras de todas as desigualdades sociais, econômicas, dos campos e periferias”

(ARROYO, 2010, p. 1397). Desse modo, o governo se dedica a disponibilizar políticas que propõem o acesso e permanência na escola básica, como se fossem suficientes para superar “[...] todas as formas de injustiças e desigualdades” (ARROYO, 2010, p. 1397).

Conforme os autores que estamos utilizando, a escola é uma das instâncias sociais que pode contribuir com a construção de uma sociedade mais justa, mas a democratização econômica é imprescindível para a construção da justiça e a diminuição das desigualdades. Desse modo, a educação, e no caso da nossa reflexão, a educação escolar, sozinha, como já dizia Freire, não muda a sociedade, mas sem ela a sociedade tampouco muda.

Partindo desse pressuposto, Arroyo (2010) ainda afirma que a confiança depositada nas virtudes da democratização da educação básica se vê desacreditada até pelo Estado que se encarrega de desenhar as políticas sociais, assim como para a educação. Desse modo, o autor explicita:

A guinada de políticas de justiça e igualdade para políticas de inserção precária é um atestado da descrença instalada no Estado, nas suas políticas e no campo da educação de que os desiguais, ainda que escolarizados no padrão mínimo de qualidade prometido, não conseguirão sair dos níveis de pobreza, de sobrevivência, do trabalho informal. Continuarão vivendo em vilas, favelas sem horizontes de superação das desigualdades históricas que os vitimam como coletivos. Reconhecer a perda de credibilidade dessas crenças que tanto inspiraram pedagogias progressistas traz um impacto profundo, uma quebra nas autoimagens igualitárias do Estado e de suas políticas e instituições cultuadas como solução. Somos obrigados a construir outras imagens. Buscar outras imediações. Rever nossas análises. (ARROYO, 2010, p. 1402-1403).

As considerações acima evidenciam que as políticas do governo, apesar de buscarem a superação da desigualdade social, não têm se mostrado eficazes, uma vez que as desigualdades continuam existindo. Com base nesta constatação, entendemos ser necessário promover uma educação comprometida com a cidadania dos sujeitos, onde professores e alunos possam, juntos, encontrar maneiras de dialogar sobre as questões e problemas que dificultam a justiça social. Nesse contexto, somos convocados a percorrer novos caminhos em busca de uma escola que seja capaz de oferecer à sociedade uma educação democrática com qualidade na aprendizagem. Seguindo esse princípio, constatamos como os/as professores/as que estão na base educativa compreendem a escola na perspectiva de superar as desigualdades sociais.

Convergindo com os princípios discorridos acima, o professor José manifestou a sua descrença no sistema escolar como possibilidade para superar as desigualdades sociais e, enfatizou a contribuição da escola na perspectiva de treinar a população para receber baixos salários; além disso, de maneira crítica, sugere ainda que talvez o objetivo do governo seja manter a população subjugada, evitando que ocorra a superação das desigualdades. Desse modo, o professor denota compreensão sobre o sistema educacional atual, ao enfatizar que alunos, pais e professores estão à mercê dos poucos investimentos dispensados pelas políticas de governo para o avanço da educação; assim, pode-se compreender que os objetivos políticos focalizem manter a estrutura socioeconômica no país, evitando, desse modo, investimentos que contribuam com a transformação social.

[...] O sistema educacional do país como é, não. [...] Porque continuam a ser marginalizados, não como marginal de bandido, de gangue, mas à margem da sociedade. Entram e saem da mesma forma, porque não evoluíram intelectualmente, [...]. Talvez safram com algum treinamento para poder desenvolver trabalhos que vão ser possível o salário mínimo. [...] Eu não acho que é culpa do aluno, nem dos pais do aluno, nem do professor, menos ainda do professor. Pra mim, é óbvio que não está explícito, não está no PCN, não está em nenhuma política, mas a função da escola talvez realmente seja marginalizá-los. Continuar deixando à margem para que não evoluam intelectualmente, pra que não possam mexer nesse sistema. Para que não consigam contribuir para uma mudança. Eu acho isso. Então, a culpa, talvez o culpado seja o governo que tem que manter esse sistema, e a forma de manter esse sistema é manter a sociedade dessa forma, calada, acrítica e marginalizada. (PROFESSOR JOSÉ).

Diante das inquietações manifestadas no depoimento acima, entendemos que McLaren (1997) consolida as premissas necessárias para conduzir uma pedagogia crítica, com o propósito de modificar o cenário da educação que marginaliza, passando para uma educação comprometida com a transformação da sociedade.

A tarefa do professor deve tomar a forma da pedagogia crítica, isto é, o professor deve fazer mais do que simplesmente legitimar pressuposições partilhadas, conveniências de consenso ou convenções estabelecidas. Deve fazer das salas de aula espaços críticos que realmente ameacem a obviedade da cultura – isto é, a maneira como a realidade é usualmente construída – como uma coleção de verdades inalteradas e relações sociais imutáveis. Dentro de tais espaços críticos deve escavar os ‘conhecimentos subjugados’ daqueles que foram marginalizados e abandonados, cujas histórias de sofrimentos e esperança raramente são tornadas públicas. [...]. O discurso crítico deve propor uma nova narrativa através da qual se possa imaginar e lutar por um mundo qualitativamente melhor. Devemos estar unidos em face a desigualdades esmagadoras, e a pedagogia que usamos deve ser capaz de inflacionar a capacidade humana de lutar contra as forças dominantes, ao mesmo tempo

rejeitando o desespero e a capitulação do *status quo*. O ensino é antecipatório, enraizado numa lógica dialética que faz da crítica e da transformação seu desafio central. (McLAREN, 1997, p. 266-267).

Com esta citação de McLaren (1997), pode-se compreender a relevância da pedagogia crítica, principalmente quando nos chama atenção para o compromisso que deve conter no propósito de formar cidadãos imbuídos de conhecimentos que lhes darão subsídio na luta pela superação das desigualdades sociais que assolam a sociedade.

Chama-nos atenção, nesse sentido, o seguinte depoimento do professor Lucas. Ao explanar a contribuição da escola na superação da desigualdade social, expressa que a escola tem a função de educar para a cidadania, o que levaria a superar a “questão” da desigualdade social; contudo, quando aborda a formação para a vida, deixa pairar a incerteza dessa cidadania.

A ideia de escola subentende-se que ela deve contribuir. Na verdade, hoje, se você for analisar, são atribuídas à escola muitas funções que não são da escola; então, hoje, por exemplo, a escola faz a função tanto de formar alunos em termos de conhecimento e também como cidadão. Então, nesse processo de assumir outras funções, [...] essa formação de cidadania acaba influenciando cada dia para superar essa questão da desigualdade, prepara para o emprego, entre aspas prepara pra vida. (PROFESSOR LUCAS).

Não muito distante da concepção expressa pelo professor acima, o depoimento do professor Antônio nomeia vários elementos que qualificam a escola pública como um meio para superar as desigualdades sociais. No seu relato, externa memórias que traduzem a relevância da escola para sua vida.

[...] Eu penso e vou pegar uma realidade de vida da minha parte. Quando eu tinha 8 anos de idade, o meu pai ficou quebrado, falido. Se não fosse a escola pública. [...] Eu creio que à medida que a gente agregar mais elementos para a escola, por exemplo, nós deveríamos nas nossas escolas ter psicólogos, nós deveríamos já ter na nossa escola num determinado período palestras que já estivessem num roteiro, que já estivessem agendadas. [...] Eu creio também que a questão do tempo integral é uma situação que nós vamos ter que utilizar mais, [...]. Então, por isso que eu acredito que a escola é um meio para superar essa desigualdade social. (PROFESSOR ANTÔNIO).

O professor Antônio ainda defende a ampliação das escolas de tempo integral ao enfatizar o valor da escola para superar as desigualdades. Convergindo com esse pensamento, segue a fala da professora Adriana: “Sim, porque eles passam aqui o dia inteiro, então, tem projetos... Você procura conversar com eles, mostrar pra eles que eles estão na escola para aprender, ser alguém. Elevar a autoestima deles.” Desse modo, ela aponta que a escola de tempo integral propicia elementos como o diálogo na perspectiva de motivar a aprendizagem, o que contribuiria para a superação da desigualdade social.

Esses relatos que salientam o valor das escolas que ampliam a permanência do aluno no espaço escolar merecem complementação com a análise de Arroyo (2010, p. 1390): “[...] mais tempo de escola para tirar da marginalidade, [...] Não tanto para salvá-los da fome, da miséria extrema, nem sequer de capacitá-los para a empregabilidade”. Nesse sentido, o autor ainda aponta para os modismos das políticas adotadas para atender coletivos desiguais na sociedade: “[...] Por aí se avança na imagem do Estado e da escola pública como moralizadores dos coletivos marginais. Essa visão oculta o que salta à vista: as desigualdades são de condições de viver, de emprego, de sobrevivência, [...]” (ARROYO, 2010, p. 1390).

O relato da professora Sílvia apresenta as limitações dos depoimentos dos/das professores/as que defendem a escola de tempo integral na perspectiva de superar as desigualdades sociais: “[...] Por exemplo, aqui nós ainda temos uma realidade que eles estão o dia inteiro, mas, mesmo assim, eles chegam em casa e a vida deles vai continuar. [...], ela [isto é, a escola de tempo integral] pode contribuir muito, sim, com certeza. Agora, garantir, assegurar que seria uma solução total, isso não”. A assertiva apresenta o olhar crítico da professora ao externar que a inserção na instituição educativa não é suficiente para superar as desigualdades sociais, pois além dos espaços escolares existem outros elementos que configuram a vida dos sujeitos. Nesse contexto, Guimarães-Iosif (2009) argumenta que mesmo mediante o universo de políticas e programas sociais ligados à educação não se vislumbra transformação social, pois enquanto “[...] procuram de modo focalizado resolver o problema da pobreza material – ainda é enorme o número de crianças que ingressa, mas que não consegue aprender e permanecer na escola. Sem acesso ao saber elaborado, ao conhecimento científico e ao pensamento crítico, [...]” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009, p. 107). Isso dificulta aos cidadãos exigir seus direitos na perspectiva de assegurar espaços dignos no mundo do trabalho, entre outros.

Conforme explicita a autora, fica evidente a não existência da educação democrática para a população, fato consubstanciado por direitos desiguais para obter um lugar

na sociedade, principalmente a que se pauta pelo mercado. Contudo, pode-se vislumbrar no seguinte depoimento da professora Eliza o otimismo quanto ao desempenho da escola na superação das desigualdades sociais.

A escola está sempre contribuindo, fazendo o máximo! [...] Inclusive tem muitos alunos que saíram já daqui, de pai agradecer a forma que a escola trata, o ensinamento da escola. Alunos que saíram daqui e estão em escolas particulares, porque aqui é só do 3º ao 9º, então, tem vários alunos que os próprios projetos que estão oferecendo na escola contribuíram. Tem alunos daqui, de judô, que estão no Dom Bosco. Ganharam bolsa para estudar no Dom Bosco, claro, por causa do desempenho deles. A escola contribui bastante. (PROFESSORA ELIZA).

O relato da professora Eliza nos inquieta ao enfatizar que muitos alunos/as continuam os estudos em redes privadas, o que denota que muitos pais procuram, mesmo com restrições financeiras, matricular os filhos/as na escola privada para o Ensino Médio. Além disso, o relato retrata o mérito como possibilidade para a aquisição de bolsas nas escolas privadas. No entanto, deve-se levar em consideração que essa escola é de tempo integral e obteve alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2011. Desse modo, apoiamo-nos em Gentili para discorrer sobre o direito à educação na sociedade.

O direito à educação torna-se assim a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual dos benefícios educacionais como o resultado natural de um mercado que premia e castiga os indivíduos em virtude de seus supostos méritos cognitivos e de suas vantagens econômicas herdadas ou adquiridas. [...] Sistemas educacionais divididos em sociedades divididas – essa parece ser a fisionomia de uma estrutura escolar que se expande condicionando as oportunidades e distribuindo bens simbólicos de uma forma tão desigual quanto são distribuídos os bens econômicos. (GENTILI, 2009, p. 1070).

Considerando as explanações do estudioso, temos a compreensão de que, apesar do direito à educação fazer parte de muitos discursos que tentam mascarar a desigualdade da educação sob a ótica da educação democrática, o que realmente se vislumbra é uma escolarização caracterizada de maneira desigual, de acordo com o poder aquisitivo dos sujeitos que acabam por se adaptar aos condicionamentos que determinam seus direitos.

As explanações da professora Laura delineiam diversos elementos que considera relevantes para que a instituição escolar possa oferecer uma educação comprometida com a igualdade dos sujeitos:

[...] orientando os alunos, usando o diálogo, através da afetividade, mostrando muitas vezes que não é dessa forma que tem que fazer, é de outra forma. Eu acredito que a base não só para superar a questão das desigualdades sociais, mas acredito que um dos pilares da educação pra que você possa atingir uma meta, uma superação em termos de educação seria a afetividade. Tentar resgatar tanto da família, trazer a comunidade pra escola, mas também do aluno a questão dos valores que estão de certa maneira esquecidos nos dias de hoje. Então, a gente trabalha muito a afetividade, dialogando, mostrando o que é certo, o que é errado... [...]. Eles vão me visitar para dizer que eles estão cursando uma universidade, o quanto eles estão felizes pelo estímulo que eu dei a eles. Então, eu acredito que é a base. A escola, ela faz a diferença, sim. Precisamos do apoio da família, do governo, são os pilares, mas também da escola. (PROFESSORA LAURA).

Notadamente, o depoimento da professora Laura coloca em relevo a afetividade como prioridade escolar tanto para superar metas educativas quanto para contribuir com a superação da desigualdade social. Neste contexto, destaca a necessidade de interação entre as famílias, comunidade, escola e governo no propósito de desestabilizar o fenômeno da desigualdade social. Em relação à importância que a professora Laura atribui à afetividade no espaço escolar, amparamo-nos em Mattos (2012, p. 226-227), que assegura a afetividade como um caminho para acolher qualquer cidadão no contexto de educação: “É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos.” Isso denota, segundo a autora, que a permanência do aluno no ambiente escolar está sujeita à aceitação, motivação e autoconfiança promovidas no espaço educativo. Desse modo, comprehende-se a relevância da afetividade como outro fator que contribui com a aprendizagem.

Contudo, é sabido que para que os/as professores/as desenvolvam um trabalho educativo que focaliza a afetividade como um dos caminhos relevantes para a qualidade da aprendizagem do/das alunos/as, é preciso conhecer a diversidade que permeia o ambiente escolar para interagir com as diferentes culturas que constituem o espaço educativo e a comunidade. Freire (2005, p. 29) ratifica que “ama-se na medida em que se busca comunicação”; assim, aproximar-se dos diferentes sujeitos com suas trajetórias de vida traduz uma prática educativa que pondera a humanização. Freire (2005, p. 29) ainda evoca de

maneira incisiva que “Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não comprehende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 2005, p. 29). Essa assertiva salienta a responsabilidade da educação no sentido de materializar uma aprendizagem de qualidade para os diferentes sujeitos que buscam a escola para conquistar seu espaço na sociedade. Martínez (2009), ao abordar a relevância dos sentimentos para o trabalho docente, explicita, nessa ótica, que:

[...] A escola deve ser um lugar de esforço, de aprendizagem, de convivência, de prazer, mas também um lugar para aprender a ser feliz. Felicidade e dignidade ao mesmo tempo são, na minha opinião, os valores-guia que deveriam orientar todo projeto educativo. Nem todas as formas de conseguir a felicidade são legítimas; nem todas as formas de entender o valor da liberdade e o seu desenvolvimento são legítimas- só aquelas que combinam com o valor da justiça e da equidade, só aquelas que tornam mais digna a vida de todas as pessoas. (MARTÍNEZ, 2009, p. 49).

Nesse universo de depoimentos dos/das professores/as sobre a contribuição da escola para superar as desigualdades sociais, percebemos que os relatos, na maioria das vezes, procuraram revelar os caminhos que a escola deve percorrer para contribuir com a superação das desigualdades. Nesse cenário, chamou-nos a atenção o fato de alguns relatos evidenciarem a necessidade de outras instituições sociais estarem alinhadas com a escola na perspectiva de consolidar mudanças na educação. Isso significa que a educação isoladamente não pode produzir os resultados que muitos esperam da escola. Nesse sentido, é possível atestar no diálogo do/da professor/a o olhar crítico sobre as desigualdades que caracterizam o contexto da sociedade. Partindo deste entendimento, consideramos relevante propiciar uma prática educativa que assegure compromisso com a aprendizagem dos alunos. Desse modo, vale considerar as palavras de McLaren:

[...]. A imensa e perigosa tarefa à nossa frente é o engajamento nas reais necessidades dos oprimidos e a adoção de um comprometimento ilimitado em conferir-lhes poder. [...]. É só através desse comprometimento que poderemos, como agentes da transformação e da esperança, começar a sentir e entender o sofrimento e alienação do mundo, e também encontrar vontade, propósito e compreensão para superá-lo. (MC LAREN, 1997, p. 267).

Na mesma perspectiva, Cortesão (2012) assegura que é preciso que, enquanto docentes, estejamos vigilantes de maneira crítica em relação às organizações econômicas globalizadas que, assim como a sociedade, submetem a educação aos seus desígnios. Desse modo, somos convocados a citar as premissas que muitas vezes estiveram presentes nos relatos dos professores durante as entrevistas e, que, Cortesão anuncia na relevância de serem exploradas com a finalidade de intervir para construir uma educação mais justa para a sociedade. Nesse sentido, a autora salienta a relevância de investigar as políticas do Estado a fim de perceber suas deficiências para compreendê-las melhor e, assim, usufruí-las de maneira satisfatória; além disso, enfatiza que se faz necessário desenvolver um trabalho dialógico com as famílias, para que estas possam reconhecer a escola como um espaço de aprendizagem que lhes trará novas perspectivas de vida.

- a) analisando políticas educativas emanadas do Estado que, embora muito frequentemente restritivas, pode se descobrir que, por vezes, têm fragilidades que permitem, mesmo assim, uma autonomia de intervenção significativa;
- b) estimulando a escola a identificar e utilizar a qualidade dos recursos de que dispõe em termos humanos e materiais. Será importante despoletar um maior ou menor empenhamento e imaginação com que ela poderá gerir as suas possibilidades de autonomia [...] (gestão flexível de currículos, articulada com um empenhamento em conhecer os alunos com quem se trabalha);
- c) procurando alianças com as famílias que, muitas vezes, não estão alertadas, não são sequer conhecedoras do que podem e devem fazer no contexto do processo de escolarização dos seus filhos [...]; famílias para quem, muitas vezes, a escola também não é significativa; famílias com quem a escola não dialoga, com quem geralmente não estabelece, ou não consegue estabelecer uma colaboração que não seja de mera submissão às determinações escolares; famílias submersas em problemas económicos, [...];
- d) tentando estimular os professores que, com toda a carga de problemas que enfrentam, estão frequentemente desmotivados e que seria tão importante que valorizassem e vissem ser valorizado o seu possível e desejável papel de atores sociais intervenientes e não de meros executantes de peças de uma máquina gigante que lhes é exterior e os transcende; [...];
- e) finalmente (e sempre), procurando estar atento às potencialidades, saberes e problemas dos alunos e de lhes proporcionar um imprescindível espaço de crescimento, de curiosidade e de livre crítica. [...]. (CORTESÃO, 2012, p. 181-182).

Nesse cenário, procuramos apresentar as considerações tanto dos professores quantos dos teóricos para trilhar caminhos que se mostrem comprometidos em construir diariamente uma educação articulada com os valores democráticos, em que, conforme assinala Cortesão (2012), podem ser utilizados diferentes dispositivos, como potencializar os conteúdos de modo que possam tornar-se atrativos na medida em que estimulem a curiosidade dos/das alunos/as, a sua capacidade crítica, a sua criatividade e mesmo lhes permitam externar

as suas contestações, sempre no propósito de refletir sobre os benefícios que a instituição poderia lhes possibilitar não só em termos de instrumentos de sobrevivência, mas, principalmente da vivência de uma cidadania que os/as capacite a interagir com dignidade na sociedade em defesa da transformação social.

### **3.6 As desigualdades sociais e o índice de Desenvolvimento da Educação básica – IDEB: implicações para a educação, segundo os professores**

A análise deste item é relevante por constatar, no depoimento dos/das professores/as, como as desigualdades sociais e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>9</sup> são compreendidos no conjunto que delineia a educação. Nesse contexto, consideramos adequado apresentar os dados do IDEB<sup>10</sup> 2011 que classificam a escola pesquisada acima da projeção esperada, visto que em muitos relatos os/as professores/as fazem referência aos bons resultados obtidos por ela. O quadro seguinte demonstra a classificação da escola mediante os índices de desempenho que possibilitaram aos anos finais do Ensino Fundamental obter boa pontuação no IDEB.

**Quadro 5 - Ensino Fundamental/Regular (Anos Finais)**

<b>Escola Estadual pesquisada</b>	<b>Taxa de Aprovação 2011</b>									
	<b>6º ao 9º ano</b>	<b>6º</b>	<b>7º</b>	<b>8º</b>	<b>9º</b>	<b>Indicador de Rendimento</b>				
	98,8	96,5	100,00	100,00	100,00	0,99				
	<b>Nota Prova Brasil 2011</b>									
	<b>Matemática</b>		<b>Língua Portuguesa</b>		<b>Nota de Média Padronizada</b>					
	273,73		284,26		5,97					
<b>IDEB 2011</b>			<b>Projeção 2011</b>							
5,9			4,9							

**Fonte:** Quadro elaborada pela autora (2013) conforme dados do Inep - 2011.

<sup>9</sup>O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações do desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> anos do ensino fundamental e 3<sup>a</sup> série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Dado técnico – IDEB/INEP.

<sup>10</sup> Utiliza-se o IDEB 2011 em decorrência da articulação com o Projeto do Observatório em Educação explicitado na introdução.

Para fundamentar a sistematização do IDEB, apoiamo-nos nas seguintes palavras de Freitas:

Com o IDEB o padrão de qualidade estabelecido abrange dois aspectos do processo de escolarização: a progressão regular na escolarização e o desempenho cognitivo dos estudantes em conhecimentos, habilidades e competências mínimas em leitura, cálculo e resolução de problemas, que corresponde ao aprendizado que é avaliado. Esse padrão tem sido defendido com base no argumento de que corresponde ao que se pode e deve assegurar com prioridade para todos, uma vez que corresponde ao mínimo indispensável, e, por isso, direitos de todos. Há nessa escolha a pretensão de definir o que é mais importante para todos. Nesse sentido, passar de ano na escola e a obtenção de bons resultados no que é avaliado se torna o mais importante e, por isso, a prioridade para a qual devem convergir os esforços. Pressupõe ser factível o estabelecimento desse padrão de qualidade do ensino sem preocupações políticas como se ele correspondesse a algo desejável e possível de forma genérica. (D. FREITAS, 2013, p. 87).

A assertiva acima nos possibilita refletir que o indicador estabelecido pelo governo pauta o sucesso da educação na definição de um modelo para todos os estudantes, como se esta política fosse suficiente para alcançar uma educação de qualidade. D. Freitas indica que a escolha dos propósitos estabelecidos pelo padrão de qualidade no ensino pressupõe que os resultados serão obtidos de maneira independente das desigualdades que permeiam o contexto da educação. Contudo, a autora argumenta que as necessidades da educação são estabelecidas mediante as diversas realidades sociais. Desse modo, as discordâncias “[...] existentes na conceituação da qualidade em educação não advêm meramente de opiniões, expectativas e escolhas, mas das diferentes condições de vida, das necessidades que geram e de perspectivas que o justo atendimento dessas necessidades sustenta” (D. FREITAS, 2013, p. 88).

Apreende-se pelo exposto que o padrão de qualidade aferido pelo governo não corresponde à demanda das reais necessidades da sociedade. Desse modo, cabe analisar o depoimento dos/das professores/as que estão na base do processo educativo para potencializar uma aprendizagem que seja capaz de causar a transformação da sociedade na direção da justiça social. Nesse sentido, a concepção do professor Pedro sobre o IDEB é a seguinte:

[...] nas avaliações externas [...] pra escola é o índice dela, ela está ali como se fosse um treino para depois verificar a qualidade deles de conhecimento. [...] aqui é uma escola boa, tem um IDEB bom, mas tem escolas da região que não têm um IDEB bom. Comunidade? É praticamente a mesma comunidade. Professores? Geralmente

o professor que dá aula aqui dá aula ali, então... Tem prós e contras. Tem que ser analisado. É um norte, se tá funcionando, se não tá funcionando... Tem uma meta a se alcançar, então, serve como um norteador da aprendizagem. Porque o sistema é um, então, a gente tem que andar de acordo com o sistema, então, é a prova, o resultado. (PROFESSOR PEDRO).

O professor Pedro classifica a avaliação externa como um processo que visa “treinar” os alunos/as para constatar a qualidade da sua aprendizagem. Contudo, deixa transparecer a sua inquietude ao se reportar a escolas próximas à escola entrevistada que têm praticamente os mesmos docentes e estão situadas em comunidade semelhante, mas que, apesar disso, não obtiveram bons resultados no IDEB. Desse modo, sublinha a necessidade de analisar esses desafios. Essa preocupação do professor implica refletir que, apesar da ampliação da escolarização para a sociedade, não ocorreu o mesmo com a democratização da qualidade do ensino, ainda que o resultado do IDEB por si só não represente necessariamente qualidade em educação. “Quando isto acontece, a escola acaba, inevitavelmente, por contribuir mais para a reprodução social e para acentuar as desigualdades do que para incluir e emancipar os indivíduos que a frequentam” (MORGADO, 2013, p. 440). Essa constatação implica a compreensão de que os objetivos da educação no sentido de contribuir para a superação da desigualdade social se tornam cada vez mais distantes em razão das políticas inscritas para a educação. Consoante esse raciocínio, o professor José dá o seu depoimento sobre os índices de avaliação do governo.

Eu acho que é a busca eterna por números. Eu vejo assim. Não reflete em nada, até porque não mudou nada desde que começaram a fazer as avaliações. Pretendem alcançar uma média 6, que é ridícula por si só. Quero alcançar uma média 6? Acho que não... Um projeto para melhorar a educação, se fosse realmente ser avaliada a educação, vamos alcançar uma média 8,5, vamos colocar como proposta um 8,5, e não 6. E acho que ela não gera resultado e mostra o que o país realmente quer, número para alcançar algum grupo desses aí, G8, G5... [...] Contribuem pra política do país, pra alguns interesses forjados. Pra educação não contribuem. (PROFESSOR JOSÉ).

O professor José assegura que a avaliação externa não aponta resultados para a qualidade da educação, pois, se houvesse realmente interesse de que a educação avançasse na aprendizagem, seriam encaminhadas ações para que os resultados evidenciassem valores superiores à nota exigida. Nesse sentido, defende que o objetivo dos índices de avaliação está muito mais orientado por propósitos políticos do que pela emancipação da educação no país.

Desse modo, o comentário crítico do professor José e também o do professor Pedro nos convocam a apreciar a seguinte citação de Contreras:

A figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como ‘natural’, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. Do esforço também para descobrir formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades de ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. (CONTRERAS, 2002, p. 185).

As ideias do autor colocam em evidência o cuidado do professor/a em potencializar os aspectos de sua prática educativa pautados na investigação a fim de detectar as ideologias e formas de organização que podem limitar o trabalho educativo. Nesse horizonte, McLaren (1997, p. 267) expressa que os professores devem consolidar o trabalho educativo para além da crítica social, pois “[...] devem tentar moldar uma linguagem de esperança, que aponte para novas formas de relações sociais e materiais que atendam aos princípios de liberdade e justiça. Devem intervir ativamente na condução das questões humanas”.

Convergente com o raciocínio acima, Contreras reforça a ideia de que, é necessário “Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência” (CONTRERAS, 2002, p. 185). Nesse sentido, o autor enfatiza, que para transformar a educação na perspectiva de uma prática mais justa, é relevante aproximar-se da comunidade do entorno e estabelecer vínculo com os movimentos sociais, para interagir com suas necessidades e aspirações de democratização da sociedade. Considerando as explanações até aqui tecidas, compreendemos que a autonomia dos professores se apresenta consoante a autonomia social, e, desse modo, como atesta Contreras (2012), os anseios docentes estariam aliados aos anseios da sociedade, uma vez que estariam em sintonia no propósito de participar das questões sociais que dizem respeito às suas vivências.

Abaixo, o depoimento do professor Lucas vai ao encontro das opiniões dos professores explicitadas nos depoimentos anteriores.

Bom, falando por mim, são avaliações que buscam índice. A única visão é o índice, mas, talvez, eu não sei se elas estejam de acordo mesmo com a proposta que nós vivemos no dia a dia. Uma coisa é você querer aumentar índice, outra coisa é esses índices que você quer dentro da nossa realidade. [...], falando em termos de Brasil, a realidade do Nordeste é diferente do Estado de São Paulo, a realidade de São Paulo é diferente do Mato Grosso do Sul e assim por diante, então, não tem como você unificar tudo, porque para cada situação... Então quantifica de maneira geral, mas, talvez, não sei se da forma mais adequada. [...] elas contribuem muito pouco [para a educação] devido à realidade que nós vivemos. (PROFESSOR LUCAS).

O depoimento acima assegura que as avaliações externas visam apenas a índices. Nesse sentido, indaga a respeito da veracidade dos índices apresentados diante das realidades distintas que caracterizam as regiões do Brasil, ao afirmar que a quantificação promove uma homogeneização das diversas regiões, o que acarretaria resultados indesejáveis nas avaliações. Desse modo, é notável nas palavras do professor a inquietação que coloca em pauta o fato dos objetivos propostos pela avaliação estarem em dissonância com a realidade em que se inscreve a identidade escolar.

Nessa ótica, cabe apreciar as assertivas de Candau na entrevista concedida a Carvalho e Pletsch (2011, p. 280), que enfatiza que o discurso educacional no Brasil focaliza o contexto das avaliações externas, por meio de disciplinas específicas. Assim, esse modo de conferir a aprendizagem ignora questões importantes, como os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que interferem no contexto educativo da aprendizagem, na maneira como o professor conduz o currículo e na didática, entre outros elementos que permeiam o processo educativo. Desse modo, a autora conclui que, a transposição do conhecimento para os alunos se apresentam “[...] dissociados de outras questões ou temas que estão presentes na sociedade e, portanto, também presentes no ambiente escolar. Temas esses que seguramente interferem não só nos processos educacionais, mas em nossa dinâmica social, em nosso convívio diário com as diferenças [...]”.

A concepção de Candau revela uma preocupação semelhante à do professor Lucas, pois evidencia que as avaliações desconsideram as questões socioeconômicas, culturais e políticas que determinam a sociedade; além disso, ela explana que os processos educativos reduzidos às avaliações externas se mostram incapazes de propiciar uma educação de qualidade para os/as alunos/as, o que acarreta entraves para a democratização da sociedade. Nesse contexto em que se debatem os resultados do IDEB para consolidar uma educação comprometida em superar as desigualdades sociais, o professor Antônio declara:

Essas avaliações, eu as vejo assim, de uma forma até para me reciclar. Para ver como está sendo a forma da minha aula, como que eu estou me apresentando pra eles... Eu me avalio. Quando, por exemplo, aqui na escola teve no IDEB um bom resultado, eu tive aquela satisfação de que valeu a pena meu trabalho. Valeu a pena, então, fazer uma interdisciplinar. Eu faço muito a interdisciplinar de História com Português. [...] eu creio que a educação é uma soma de diversas situações pra gente chegar num denominador comum. A educação, como a gente trabalha com diversos elementos, com diversas pessoas, cada um tem o seu universo, suas complexidades, só um não dá pra você definir, então, tem que ter realmente várias formas de se trabalhar pra gente verificar então se esse resultado [IDEB] é positivo, se vale a pena. (PROFESSOR ANTÔNIO).

O professor Antônio expressa uma preocupação com a própria autoavaliação mediante os resultados medidos pela avaliação externa, pois enfatiza sua parcela de colaboração nos resultados do IDEB 2011, dado o trabalho interdisciplinar que realiza em suas aulas. Ele elucida também que, dada a diversidade cultural dos sujeitos que permeiam o contexto escolar, faz-se necessário sistematizar um trabalho educativo diversificado para poder conferir veracidade aos resultados do IDEB para o contexto educativo. Nesse horizonte, Esteban sublinha que:

A proposição de processos avaliativos ancorados em parâmetros predefinidos e com pouca flexibilidade é indispensável à diferenciação dos sujeitos. O padrão estabelece o que se considera normal, o que o torna também normativo, funcionando muitas vezes como uma imposição. Nesse sentido, avaliar apresenta-se como o ato em que se reconhece o que está dentro da norma, que resulta em um valor positivo, e o que dela se afasta, desqualificado por não corresponder aos parâmetros assumidos como válidos. Portanto, pode-se propor a avaliação qualitativa segundo esses pressupostos e a ela conferir uma função reguladora, para criar compatibilidade entre os sujeitos, seus discursos e seus percursos e a norma vigente, o que produz justificativas aceitáveis e socialmente válidas para a exclusão decorrente do fracasso escolar. (ESTEBAN, 2012, p. 574).

A fala de Esteban endossa que os processos de avaliação não consideram a relevância que tem as diferenças na sociedade, pois o que conta são os parâmetros normativos que delineiam a homogeneização da avaliação no discurso da qualidade da educação. Assim, os resultados em dissonância com as metas propostas contribuem para enfatizar que o fracasso escolar justifica as desigualdades educacionais. Partindo desse raciocínio, ao tratar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação, Frigotto e Ciavata explicitam que ele “[...] constitui-se em mais um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto, e que tem um efeito

desagregador e inócuo [...] o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação” (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 117). Essa afirmação denuncia o caráter autoritário implícito nos sistemas de avaliação. Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que a educação básica está submetida aos mados do mercado econômico. Em concordância com isso, Gatti revela que os indicadores e avaliações sinalizam “para sua vinculação às pressões de organismos internacionais, especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país e aponta para um modelo gerencialista [...], com foco apenas nos resultados de rendimentos escolar dos alunos” (GATTI, 2013, p. 58). Em consequência desse itinerário de adequação econômica, a educação acaba por se submeter às políticas educacionais.

Contudo, diante de tantas inquietações sobre as dimensões da avaliação externa, cumpre dizer que alguns depoimentos dos/das professores/as se mostram favoráveis a esses processos avaliativos. A professora Adriana, por exemplo, justifica o valor das avaliações externas da seguinte maneira:

[...] interessantes até para ver o que o professor precisa melhorar, o que ele pode melhorar na aula e também para ver o aluno. Se aquele aluno às vezes é indisciplinado, mas na avaliação externa ele se sai bem. [...] Elas estão contribuindo para a escola, para o aluno, porque com as avaliações externas a escola também ganha prestígio. O ambiente escolar. (PROFESSORA ADRIANA).

O depoimento da professora Adriana se alinha ao relato do professor Antônio no sentido de que o resultado das avaliações permite avaliar o desempenho do/da professor/a; além disso, sinaliza a relevância da avaliação externa na perspectiva de que, além do aluno, a escola se vê prestigiada pela sociedade em função dos resultados obtidos. Nessa ótica, contamos com a concepção de D. Freitas (2013, p. 83): “Com a avaliação quase censitária no ensino fundamental, foram ampliadas as possibilidades de controles sociais acionados pela publicidade do governo federal, envolvendo organizações sociais, agências de formação da opinião pública, indivíduos, entre outros.” Desse modo, pode-se apreender que até mesmo os professores não estão livres da manipulação que caracteriza as políticas ideológicas do governo para a educação. Isso converge com o relato da professora Adriana: “Eu acho que é pra estar testando um pouquinho mais o conhecimento do aluno. Na minha opinião, porque eu acho que o aluno tem que estar fazendo isso aí para verificar até que ponto ele aprendeu. Até que ponto o professor deixou o aprendizado para ele?” (PROFESSORA ELIZA).

Vimos que os depoimentos das professoras acima expressam concordância ao discorrer sobre a relevância dos resultados para a avaliação externa; assim, para explicar essa discussão que configura muitos diálogos, apoiamo-nos em Esteban, que propõe, com base em suas pesquisas, que a avaliação educacional está comprometida com elementos profundamente diferentes daqueles destacados pela avaliação externa:

A avaliação [educacional] não pretende controlar e classificar o rendimento do aluno ou aluna, tampouco pode ser, direta ou indiretamente, usada para classificar o rendimento da professora. A avaliação pretende promover uma reflexão que participe da experiência de ensinar com e de aprender com, tecida coletivamente na sala de aula, na sala de professores, no pátio, no refeitório, no banheiro, nos corredores, no portão, na biblioteca, nos tantos outros lugares por onde transitam os sujeitos que se encontram na escola para realizarem, juntos, um trabalho que visa à ampliação permanente dos conhecimentos. (ESTEBAN, 2005, p. 35).

Seguindo as premissas acima, Esteban ressalta que o professor não está só no ato de avaliar e deve conceber um trabalho compartilhado, procurando investigar seus alunos/as para conhecer suas trajetórias de vida e de aprendizagem, trazê-los para contextos que ampliam os conhecimentos, pois, dessa maneira, reflete sobre a sua própria prática, que deve estar articulada com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a autora afirma que:

A professora, ao avaliar, é avaliada, num processo coletivo, cooperativo, solidário, que busca a ampliação permanente da qualidade da escola, uma escola que tem como preocupação central o conhecimento como resultado das interações humanas e participante das buscas humanas por uma vida mais feliz para todos. (ESTEBAN, 2005, p. 36).

Já o relato da professora Silvia fala da relevância da avaliação externa como meio para diagnosticar os problemas visando propor ações para qualificar a aprendizagem escolar.

Eu penso que elas [avaliações externas] são extremamente importantes. Não apenas para mostrar uma nota, eu acredito que talvez essa seja a grande falha, também. [...] você pode traçar novas metas, pra estar mudando algo que esteja errado. [...] não deve ser considerada apenas como o objetivo maior de ver qual foi a nota maior ou menor, enfim, mas realmente tentar a partir daí traçar objetivos e metas para melhorar de fato o ensino. [...] Em alguns casos ela pode realmente ser um reflexo daquilo que a escola apresenta, mas em outros casos não. Existe aquela

intensificação, preparação para aquele momento e aí o aluno de repente vai até bem ali naquele momento e depois disso, “ah, já foi”. Esquece-se, acomoda-se, enfim, nesse sentido acaba não sendo cem por cento atestando que realmente o aluno tem qualificação. [...] às vezes o problema, ele não tá só no ensino, mas também tá numa questão social e aí, então, às vezes tá no professor, está no aluno, enfim, em algum lugar está. E então, a partir da avaliação você tem que, na verdade, ela pode fazer com que você procure onde estão os problemas e, a partir daí, tentar melhorar a situação da escola. (PROFESSORA SÍLVIA).

A professora Sílvia expressa a relevância da avaliação para traçar novos objetivos e metas para a educação, destaca que não se deve valorizar apenas a nota como objetivo principal, mas sim preocupar-se com a aprendizagem, e ainda enfatiza que o resultado da avaliação pode ter duplo sentido, ou seja, constatar realmente a eficiência da aprendizagem, assim como mascarar os resultados, principalmente quando a escola se dedica a “preparar” os/as alunos/as no período que antecede as avaliações externas, como já indicado por outros professores/as. Além disso, afirma que os resultados negativos obtidos nas avaliações não representam necessariamente problemas com o ensino, pois devem-se considerar as questões sociais, entre outras que afetam a educação. Estas observações nos conduzem à asserção de D. Freitas (2013, p. 88) de que “Os próprios resultados do ensino encontrados pela avaliação podem indicar que o padrão de qualidade não é congruente com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes postas pelas desigualdades sociais e diversidade cultural.” O elenco de considerações que tratam dos resultados da avaliação, conforme o depoimento dos/das professores/as acima, denota que a escola se preocupa em realizar ações com o objetivo de alcançar a meta preestabelecida no IDEB. Para discorrer sobre esse universo, recorremos novamente a Gatti (2013, p. 59):

O IDEB coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede. Ou seja, se o produto está dentro da linha quantitativa de produção proposta, em um discurso educacional ambíguo, mas que sinaliza a positivação de números estimados por critérios probabilísticos, em detrimento de pessoas em situações heterogêneas, e com a redução do mundo da escola, da educação, a duas áreas de conteúdo – Língua portuguesa e matemática.

A explanação da autora acima confirma muitos discursos de que a cultura atual presente na educação escolar é conduzida pelos rigores que definem as políticas que conduzem a implementação do IDEB. Já o depoimento da professora Laura expressa que os

resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas resultam na avaliação de todo sistema educacional:

É uma forma de estar avaliando não só o aluno, como todo o sistema de educação. [...] Olha, a verdade é o seguinte. Eu estudei um pouquinho sobre as avaliações externas, participei de alguns congressos em termos de avaliação externa, trabalhei com um tipo específico de avaliação externa e vou ser bem sincera, temos aspectos positivos nessas avaliações, mas também muitos aspectos negativos. Elas têm ainda muito a avançar. Se nós fizermos uma comparação com os Estados Unidos, com outros países, que já trabalham com essa avaliação externa há um bom tempo, se comparar com o Brasil, alguns dados mostram que não se têm muitos avanços. Acredito que nós, no sentido da educação, podemos melhorar um pouco esses aspectos negativos pra que elas possam contribuir mais efetivamente. Na verdade, uma avaliação apenas, ela não vai mostrar o verdadeiro aluno, em termos de conhecimento, em termos de aprendizado, ela não mostra. Essa é a verdade, tenho bastante consciência disso. (PROFESSORA LAURA).

O relato anterior enfatiza que a avaliação tem, além dos fatores positivos, fatores negativos implicados nesse contexto. Uma vez que existem dados que ratificam que a avaliação externa representa pouco avanço na educação, destaca-se que apenas uma avaliação não pode mapear a qualidade de ensino. Contudo, convoca os sujeitos que compõem a educação para consolidar uma educação que possa apresentar resultados positivos. Conforme a explanação da professora, a escola já apreendeu que o padrão determinado pela avaliação externa é insuficiente para contribuir com a eficiência da aprendizagem, além de ser um meio incapaz de aferir o autêntico conhecimento do aluno/a. Conforme sublinha Esteban,

O reconhecimento do baixo rendimento dos estudantes conduz o modo como a escolarização se incorpora à agenda política nacional e demarca o debate sobre a avaliação educacional no Brasil, [...]. Como resposta à insuficiência verificada, propõe-se um modelo de avaliação educacional calcado na definição de metas, que dá visibilidade às políticas públicas em educação e pode envolver as dimensões qualitativa e quantitativa da avaliação. As metas atuam como um elo entre os parâmetros que fundamentam a avaliação e a realização cotidiana da prática pedagógica, com impacto inclusive na regulação das relações interpessoais. (ESTEBAN, 2012, p. 573).

Lançando um olhar sobre os depoimentos dos/das professores/as, é possível perceber que eles contemplam várias significações para o IDEB, considerando que quase sempre eles/as situaram suas falas no contexto das avaliações externas: alguns relatos consideram as avaliações como busca por índice com o objetivo atender às políticas que

emanam do governo, além de direcionar os conhecimentos, enquanto outros apontam para o padrão autoritário dos índices de desempenho que homogeneízam todas as regiões do Brasil sem levar em consideração os fatores socioeconômicos, políticos e culturais que influenciam a educação e sociedade, e algumas concepções veem as avaliações como controle tanto para a aprendizagem dos/das alunos/as quanto para o trabalho educativo dos professores/as.

Esta investigação nos permite constatar que, tanto nos relatos dos professores/as, quanto nas citações dos teóricos, se explicita que os índices responsáveis por avaliar a aprendizagem não traduzem necessariamente melhorias na qualidade da educação. Nesse contexto, pode-se concluir que as políticas do governo direcionadas para a educação não evidenciaram ainda resultados significativos para o sucesso educativo, o que interfere na democratização do ensino, uma vez que a educação continua sendo desigual para a sociedade.

Desse modo, percebe-se a necessidade da escola empreender um projeto educativo que assegure a qualidade de aprendizagem para todos os/as alunos/as independentemente das suas condições socioeconômicas, políticas e culturais, pois a educação configura uma das possibilidades para transformar a educação na perspectiva de consolidar ideais e ações capazes de superar as desigualdades sociais que se mostram cada vez mais resistentes na sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessário que, além dos/das professores/as imbuídos de elementos que os caracterizam como profissionais críticos reflexivos, como se apontou anteriormente, é preciso que todo o coletivo da unidade escolar e a sociedade assumam o compromisso de construir uma escola democrática, uma educação democrática que busque a justiça social, mas, para isso, Morgado (2013), com base em Escudero Muñoz (2006), aponta a necessidade de estabelecer um currículo<sup>11</sup> democrático fundamentado em valores que se apresentam em favor da realização da justiça social, aliado ao imperativo social e ético de facultar todos os sujeitos de uma educação de qualidade, mas, para isso é imprescindível obter: o compromisso da sociedade, da instituição escolar e dos docentes, haja vista que, para

---

<sup>11</sup>Segundo Sacristán (1998, p. 126), “O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino. Em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos dos projetos educativos e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para os alunos/as, engloba níveis e modalidades que cumprem funções em parte semelhantes e em parte muito distintas – a escolarização cumpre fins muito diversos. Em segundo lugar, esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas.”

consolidar um currículo verdadeiramente democrático, faz-se necessário o compromisso da coletividade social.

São notórias nas premissas discutidas nesse texto ideias que traduzem a preocupação e o compromisso dos sujeitos com a busca de caminhos em favor de uma educação empenhada na aprendizagem dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao finalizar esta pesquisa, que teve como objetivo analisar as concepções de desigualdade social dos professores dos anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental de uma escola com alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), destacamos as principais considerações que traduzem o resultado dos nossos estudos, explicitando a interpretação dos relatos dos/as professores/as ancorada por teóricos mencionados no decorrer dessa dissertação.

Os estudos que delinearam a trajetória histórica da educação e da formação de professores no princípio desse trabalho nos deram um apporte para compreender as construções, desconstruções e permanências responsáveis por complexificar a educação na atualidade. Nesse sentido, é fato que a educação e as políticas de formação de professores sempre estiveram condicionadas às necessidades do capital econômico e às ideologias políticas, e, como verificamos, permanecem assim ainda hoje.

Merce destaque em nossa pesquisa o significado que o término da ditadura militar no Brasil trouxe para a educação e a formação de professores na década de 1980, pois antes desse período elas eram guiadas quase exclusivamente pelo atendimento das necessidades do mercado capitalista. Contudo, ao findar esse período, novas perspectivas de autonomia e participação se esboçaram para a educação e a sociedade, protagonizadas pelos movimentos sociais em favor da redemocratização do país. Nesses movimentos, os docentes defenderam ainda uma educação crítica que contemplasse a valorização da profissão.

É notável a transformação da formação de professores nos anos de 1980. Segundo estudiosos como Pereira (2000) e Candau (2011), a formação de professores fundamentada em uma didática instrumental foi problematizada por uma didática que se preocupava em consolidar uma educação de professores conectada com as questões sociais. Esse novo conceito de formação de professores, surgido em função da ruptura com o pensamento tecnicista, desencadeou novas concepções que, conforme Freitas (2002), refletiram o caráter sócio-histórico desse novo processo formativo que demandava um profissional conhecedor das questões sociais e, antes de tudo, comprometido politicamente para interferir e transformar o contexto da educação com o propósito de transformar a sociedade. Desse modo, esse período é considerado um momento histórico da problematização das desigualdades sociais na educação e na formação de professores.

Esse cenário, que reflete os estudos sobre a trajetória histórica da educação e formação de professores, encerra com os desafios vivenciados na contemporaneidade pelo contexto em que se inscreve a educação. Desse modo, conforme Hypolito (2003), a educação não deve esquecer que o diálogo que envolve a formação dos sujeitos não está dissociado da lógica do mercado que se apresenta em todas as esferas da sociedade, intervindo culturalmente na vida das pessoas para consolidar a hegemonia política e econômica neoliberal. Pelas explanações dos estudiosos, fica cada vez mais nítida a interferência das políticas educacionais no intuito de condicionar a formação de professores ao modelo de tecnólogo do ensino.

Nesse sentido, os autores apontam caminhos para desvincilar-se dos direcionamentos ditados pelas políticas econômicas a fim de criar uma formação de professores em direção a um profissional crítico reflexivo, como aponta Contreras (2002). Contudo, além da formação continuada que deve assegurar a qualidade da educação em função de uma aprendizagem bem sucedida para os/as alunos/as, os professores devem aproximar-se dos contornos socioeconômicos, políticos e culturais que interferem na qualidade da educação e na manutenção das desigualdades sociais. Entretanto, não basta apenas inteirar-se desses assuntos, pois é preciso participar dos eventos promovidos pela comunidade e pelos movimentos sociais visando defender os anseios da sociedade, pois só assim, mediante o envolvimento com a coletividade, tem-se a possibilidade de transformar a sociedade em defesa da justiça social.

Concluindo o estudo da trajetória histórica da educação e formação de professores no primeiro capítulo, concordamos com a ideia de que é relevante a academia e a instituição

escolar trilharem o mesmo caminho unidas pelo anseio de avançar, focalizando estudos e práticas educativas que problematizam as questões sociais no contexto educacional. Além disso, faz-se necessário que o coletivo que compõe o processo educativo esteja atento para inquietar-se com as políticas direcionadas para a educação, as quais quase sempre não contribuem para a sua qualidade. Esta investigação subsidiou as entrevistas com os sujeitos da pesquisa e a interpretação das suas concepções sobre as desigualdades sociais.

No decorrer dessa pesquisa, entrevistamos oito professores que atuam em diferentes disciplinas nos anos finais do ensino fundamental da escola selecionada para realizarmos os nossos estudos. Das nove perguntas utilizadas nas entrevistas foram delineadas seis categorias para agrupar os dados coletados para consolidar os objetivos desse trabalho.

A primeira categoria analisou as características e desafios que marcam a docência na atualidade. Vimos que as considerações dos professores não se distanciam dos estudos conduzidos na trajetória e formação de professores, pois seus diálogos atestam a complexidade da educação desde o contexto da formação inicial até a realização do trabalho pedagógico. Suas palavras retratam ainda a amplitude de atividades que devem ser realizadas no propósito de evidenciar uma educação de qualidade com capacidade de atender às necessidades do mercado econômico. Além disso, quando a educação não apresenta os resultados esperados, a culpabilização pelo fracasso escolar recai quase sempre sobre o trabalho educativo do/a professor/a. Contudo, apesar dos desafios encontrados no dia a dia, como os trabalhos burocráticos e as avaliações externas, vimos que a docência e a educação constituem fortes caminhos para a emancipação social.

Já a segunda categoria sublinha como os/as professores/as pensam as desigualdades sociais, pois a análise da sua fala nos retrata a sua concepção a respeito das desigualdades sociais manifestadas no interior da escola, associada com a carência material, a falta de estrutura familiar, questões étnicas e, ainda, o atrativo que representa o fato de a escola garantir ensino em tempo integral, além de subsidiar a fome com a merenda escolar. O exposto nos leva a concordar com teóricos como Gentili (2012) no sentido de que não basta ampliar o acesso escolar; é preciso, antes de tudo, consolidar uma educação democrática capaz de nomear a qualidade da aprendizagem para que os sujeitos sejam dotados de uma educação crítica com vistas a alterar a ordem social estabelecida. Nessa ótica, compreendemos a relevância da formação de professores para consolidar uma formação comprometida em inquietar os docentes para as questões que conduzem às desigualdades

sociais para que, juntos, instituição escolar e professores assegurem o valor social da educação no seu compromisso educativo.

Na terceira categoria, analisamos a concepção dos/das professores/as sobre as desigualdades sociais e o espaço/tempo escolar. Essa categoria é relevante na medida em que a escola reflete as questões sociais para além do olhar normalizador que encobre as desigualdades, conforme explanam os estudiosos. O cenário da desigualdade vislumbrado pelos professores na escola pública explicita que o contexto da aprendizagem dos/das alunos/as sofre interferência em função das desigualdades sociais inscritas na comunidade escolar. Desse modo, defendemos um trabalho docente em consonância com a coletividade escolar para promover-se em construir práticas pedagógicas com o propósito de democratizar o acesso à educação, contribuindo, assim, para a justiça social.

Na quarta categoria, a análise interpretou as concepções dos/das professores/as sobre a origem das desigualdades sociais. Segundo a maioria dos relatos, as desigualdades sociais têm sua origem no sistema econômico capitalista, particularmente no desemprego, desigualdade na distribuição de renda, marginalização dos sujeitos, falta de políticas adequadas para ampliar a qualidade de vida da população, além da corrupção que permeia a sociedade. Contudo, alguns relatos culpabilizam os próprios sujeitos por compor o quadro em que se inscrevem essas desigualdades. De acordo com Pavan (2013), o/a professor/a é um produto da história; assim, não está livre das ideologias disseminadas pelas relações de poder. Nesse contexto, mais uma vez, consideramos o valor da formação de professores se apresentar comprometida em investigar as questões sociais, para propiciar aos alunos uma educação crítica. Em contrapartida, conforme explanam os autores, se a educação não prioriza a qualidade do ensino, a possibilidade de alcançar uma cidadania de direito e promover a transformação da sociedade fica cada vez mais distante.

A quinta categoria se dedicou a analisar as concepções dos/das professores/as sobre a contribuição da escola para a superação das desigualdades sociais. Consideramos, nessa análise, a diversidade de concepções dos/das professores/as. Assim, alguns relatos concordam que a escola contribui para superar as desigualdades, enquanto outros descrevem os caminhos que a escola deve percorrer para superar as desigualdades. Algumas concepções exprimem que a escola por si só não pode contribuir para o fim das desigualdades, pois a educação está sistematizada conforme os interesses das políticas que a direcionam de acordo com os propósitos capitalistas. Desse modo, a população torna-se acrítica. Além disso, há relato que expressa a necessidade de outras instituições sociais estarem alinhadas com a

escola para consolidar mudanças na educação, o que denota que a educação isoladamente não pode alcançar os resultados que muitos esperam da escola. Nesse sentido, é possível atestar nas manifestações dos/das professores/as o olhar crítico sobre as desigualdades que permeia o contexto da sociedade.

Por fim, a sexta e última categoria analisa as concepções dos/das professores/as sobre as desigualdades sociais e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Os relatos deles/as quase sempre condicionam suas falas no contexto que retrata as avaliações externas. Alguns consideram as avaliações como busca por índices que tem por objetivo atender às políticas que emanam do governo, além de direcionar os conhecimentos, enquanto outros apontam para o padrão autoritário dos índices de desempenho que homogeneízam os sujeitos sem levar em consideração os fatores socioeconômicos, políticos e culturais que marcam a educação e a sociedade, e há concepções que vislumbram as avaliações como controle tanto da aprendizagem dos/das alunos/as, quanto do trabalho educativo dos/das professores/as. Esta investigação nos permitiu constatar o alinhamento entre as discussões dos teóricos e os relatos dos professores, pois ambos mostram reservas quanto ao discurso que afirma que os índices retratam a realidade da qualidade da aprendizagem. Ou seja, será que os indicadores, como no caso o IDEB, realmente aferem a qualidade da educação?

Em síntese, os resultados dessa pesquisa, mediante a análise dos dados, contribuem para que possamos compreender e refletir sobre as concepções dos/das professores/as a respeito das desigualdades sociais, pois explicitaram nos relatos que, mesmo com o alto IDEB obtido no ano de 2011 pela escola, a desigualdade social interfere no processo educativo. Nesse contexto, segundo os/as professores/as, as desigualdades sociais se dão em razão do sistema econômico capitalista, particularmente a desigualdade na distribuição de renda, corrupção, situações localizadas como a carência material, falta de estrutura familiar, baixo poder aquisitivo, baixa autoestima dos alunos e políticas educacionais que implicam pouca contribuição para a qualidade do ensino. Não obstante, em momento algum durante os relatos dos professores constatamos a caracterização das desigualdades sociais como resultado da incapacidade intelectual dos sujeitos marginalizados pela pobreza.

Os dados do INEP investigados contribuíram para situar o IDEB da escola pesquisada ao demonstrar o seu bom desempenho no quadro nacional, regional e municipal. Os dados evidenciam que os resultados da escola sobressaem tanto no IDEB alcançado quanto nas metas projetadas para o ano de 2011.

A pesquisa mostrou que as seguintes características da escola contribuem para o seu alto IDEB: trata-se de uma escola de tempo integral com apenas 305 alunos; tem envolvimento da comunidade com a escola; apresenta pouca rotatividade docente e por fim, professores e professoras sensíveis as desigualdades sociais, e que apresentam uma dimensão crítica na sua reflexão, uma vez que não culpabilizam os indivíduos, mas sim, a estrutura econômica da sociedade.

Os dados revelados na pesquisa confirmam a necessidade de as políticas do governo direcionadas para a educação empreenderem um projeto educativo que assegure a qualidade de aprendizagem para todos os/as alunos/as, independentemente das suas condições socioeconômicas, políticas e culturais, pois a educação configura uma das possibilidades para transformar a sociedade na perspectiva de consolidar ideais e ações capazes de superar as desigualdades sociais. Daí a relevância da formação de professores na perspectiva crítica para conceber uma educação mais ética, que inquieta, questiona e contesta os mecanismos que inscrevem as desigualdades sociais. Desse modo, a educação cumpre seu compromisso social para com a sociedade.

Lançando um olhar para a trajetória dessa pesquisa, esperamos que ela possa contribuir com novos estudos e novas pesquisas que se apresentem comprometidas com a educação e formação de professores no ideal que persegue a justiça social e a transformação da sociedade.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação – resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 67-80.

ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: Um breve olhar sobre o nosso lugar. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico (Orgs.). **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 45-64.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out. /dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Miguel González. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 108-125.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB: Sistemas de Consulta. Disponível em:<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 01 out. 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Da didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática.** Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 71-95.

\_\_\_\_\_. A didática e a formação de educadores: Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 13-24.

CARVALHO, Carlos Roberto de; PLETSCH, Márcia Denise. Entrevista: Por uma escola que conheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011.

CASCADAN, Susana Machado Marchi. **Concepções de professores acerca da avaliação externa e suas decorrências nas práticas pedagógicas de uma escola de Ensino Fundamental.** 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORTESÃO, Luiza. Educação e exclusões: na tensão entre a cumplicidade e o embargo. **Visão Global**, Joaçaba, SC, v. 15, n. 1-2, p. 171-184, jan./dez. 2012.

COSTA, Cláudia Cristina Rios Caxias da. **Os sistemas de ensino baiano e mineiro:** uma análise das desigualdades regionais utilizando indicadores escolares 2007 2009. 2011. 186f. Tese (Doutorado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2011.

DUARTE, Natalia de Souza. **Política social:** um estudo sobre educação e pobreza. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituição de Ensino de Brasília, Brasília, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: Avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa.org; **Escola, Currículo e avaliação;** São Paulo. Cortez, 2005.p. 13-36.

\_\_\_\_\_. Maria Tereza. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592 set./dez. 2012.

FREIRE, p. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 93 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos.** Florianópolis, SC: Insular, 2013. p. 70-96.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos.** Florianópolis, SC: Insular, 2013. p. 70-96.

GAUTHIER, Clemont. O nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010a. p. 61-88.

\_\_\_\_\_. O século XVII e o problema do método do ensino ou nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010b. p. 121-148.

\_\_\_\_\_. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes. 2010c. p. 175-202.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set/dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Pablo. **Desencanto e utopia:** a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 157 p.

\_\_\_\_\_. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico (Orgs.). **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 26-43.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓMEZ, Pérez, A. Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranielce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília, DF: Líber Livro, 2009.

HORNICK, Cleudane Aparecida de Andrade. **Identificação e análise dos possíveis fatores que influenciaram os resultados elevados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresentado por duas escolas públicas**. 2012.122f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 2003. p. 127-147.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação pública no Brasil: uma avaliação do setor e perspectivas futuras. In: IIº SEMINÁRIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO, 1997, Recife. PE **Anais...** Recife, PE: IFPE, 1997.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MARTÍNEZ, M. O trabalho docente e os desafios da educação. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.): **Profissão docente**: pontos e contrapontos, São Paulo: Summus, 2009. p. 41-63.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar... **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 44, p. 217-223, abr./jun. 2012.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORGADO, José Carlos. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia... **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

NEVES, KARINA HERNANDES. **IDEB: o caso de sucesso de uma escola do interior do Estado do Rio de Janeiro**. 2012.101f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a democracia. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005. p. 11-32.

PAVAN, Ruth. **A reflexão dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos sobre exclusão social**. 2005, 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

\_\_\_\_\_. Diversidade cultural, desigualdade social e exclusão: um encontro com professores da educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 13, n. 39, p. 707-723, maio/ago. 2013.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Profissão docente**: pontos e contrapontos, São Paulo: Summus, 2009. p. 15-40.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores** – pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168 p.

\_\_\_\_\_. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan.-abr. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R; REDIN Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. p. 331.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003, 257 p.

\_\_\_\_\_. As culturas negadas e silenciadas do currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2012. p. 155-172.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do (a) professor (a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-27.

\_\_\_\_\_. Formação docente: questões atuais. In: I CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO. VI Congresso Luso-Brasileiro, IV Congresso do Fórum Português, 2010, Elvas/Cáceres/Méridas. Cadernos ANPAE. Lisboa: FPAE-PT/FEAE-ES/ANPAE-BR, 2010. **Anais...**, p. 1-12.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987. 158 p.

\_\_\_\_\_. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto 20 anos do HISTEDBR. 2005.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan.-abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.perspetiva.ufsc.br/perspectiva\\_2005\\_02/11\\_artigo\\_eneida\\_roselane\\_rosalba.pdf](http://www.perspetiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/11_artigo_eneida_roselane_rosalba.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2014.

SILVA, Edileuza Fernandes da. **Docência universitária**: a aula em questão. 2009. 311 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 15-40.

STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António M.; RODRIGUES, David. Teorizando a exclusão/inclusão social: opções pedagógicas e metodológicas. In: **Os lugares de exclusão social:** um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-29.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três passos para trás. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr /jun. 2013.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da Educação:** um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede escolar municipal de Cachoeirinha/RS e de suas escolas municipais de Ensino Fundamental. 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologias do ensino superior.** Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 143-152.

\_\_\_\_\_. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 65-93.

VÉRAS, Maura. Exclusão social: um problema de 500 anos. SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 27-50.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 16-26.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (Orgs.). **Justiça social desafio para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 11-34.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008b.

## APÊNDICE A

### Quadro da entrevista

**QUADRO ORGANIZATIVO DAS ENTREVISTAS**

<b>Questões orientadoras gerais</b>	<b>Sujeitos entrevistados</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Questões orientadoras específicas</b>
Qual é a compreensão de desigualdade social dos professores de uma escola com alto IDEB?	Prof. Antônio (História)  Prof. <sup>a</sup> Silvia (Língua Portuguesa)  Laura (Ciências)  Prof. <sup>a</sup> Adriana (Inglês)  Prof. <sup>a</sup> Eliza (Arte)  Prof. José (Geografia)  Prof. Pedro (Educação Física)  Prof. Lucas (Matemática)	- Compreender em que momento histórico a desigualdade social começa a ser problematizada na educação e na formação de professores  - Identificar se na escola com alto desempenho no IDEB a desigualdade social é apontada pelos professores como algo que interfere no processo educativo  - Caracterizar as razões para a desigualdade social apontadas pelos professores	- Característica profissional - Desafio profissional - Formação de professores  - Desigualdade social - Avaliação externa - Educação Básica  - Processo educativo - Ensino e aprendizagem - Formação de professores	Como se deu a sua escolha de ser professor? - Como você caracteriza o ser professor nos dias atuais? - Para você, qual é o maior desafio na sua profissão?  - Que significado têm as avaliações externas para você? - Elas contribuem? Com o quê? - A escola tem algum tipo de preparação de seus alunos para as avaliações?  - As desigualdades sociais estão presentes no espaço/tempo da escola? Elas interferem no processo educativo? - Qual a origem

				das desigualdades sociais? - Você pensa que a escola contribui para a superação das desigualdades sociais?
--	--	--	--	--

## Anexo A

### **Roteiro de entrevista semiestruturada.**

Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

**Formação:**

**Tempo de formação:**

**Disciplina com a qual trabalha:**

**Ano em que trabalha atualmente:**

**Idade:**

- 1- Como se deu sua escolha de ser professor?
- 2- Como você caracteriza o ser professor nos dias atuais?
- 3- Para você, qual é o maior desafio na sua profissão?
- 4- Que significado têm as avaliações externas para você?
- 5- Elas contribuem? Com o quê?
- 6- A escola tem algum tipo de preparação dos seus alunos para as avaliações?
- 7- As desigualdades sociais estão presentes no espaço/tempo da escola? Elas interferem no processo educativo?
- 8- Qual a origem das desigualdades sociais?
- 9- Você pensa que a escola contribui para a superação das desigualdades sociais? De que forma?

## Anexo B

### **Exemplo das entrevistas semiestruturadas realizadas.**

Observação: a entrevista transcrita a seguir apresenta-se tal como foi gravada.

Entrevista – Geografia

Formação: Geografia.

Tempo de formação: Um ano e meio. Final de 2011.

Disciplina com a qual trabalha: Geografia.

Anos em que trabalha atualmente: Do 6º ao 9º ano.

Idade: 24.

#### *1- Como se deu a sua escolha de ser professor?*

Minha mãe é professora, então, eu sempre ouvi reclamações do ser professor, de fazer coisas de diário, que é chato, isso e aquilo... Sempre ganhou muito mal, ela fez faculdade em oito anos, aí que deu uma melhorada, né... Mesmo assim, “aquela” melhora, né... Mas ela sempre foi professora, então, eu nunca quis ser professor. Mas aí eu mudei de cidade, fui morar em Aquidauana pra fazer o último ano do ensino médio e fazer um curso técnico. E aí eu morava numa república, tinha um cara da Geografia, um colega da Geografia, e aí, conversando, eu decidi fazer vestibular para Geografia. Não sei se ainda queria, mas na primeira semana acho que ficou decidido. Eu gostei bastante, me dediquei ao curso e durante o processo da faculdade eu me identifiquei bastante com a ideia de ser professor, algumas concepções da educação, a importância da educação, então, acho que acabou sendo a escolha certa. Mas não era pretendido.

#### *2- Como você caracteriza o ser professor nos dias atuais?*

Ser desprestigiado. Não é nem pela questão salarial, só, também, mas não só. Sem prestígio algum, não só pelos alunos, que estes talvez nunca prestigiam, por uma relação que o país sempre teve com a educação, mas a sociedade mesmo. Pra sociedade, ser professor não é muito interessante. Tem até algumas pesquisas dizendo que cursos de licenciatura têm baixíssima procura, baixíssima. O meu curso é pouquíssimo concorrido, acho que é por causa

desse desprestígio mesmo. Acho que nem só uma questão salarial, mas de prestígio, incentivo mesmo. De querer ser educador, de saberem a importância do educador.

*3- Pra você, qual o maior desafio na sua profissão?*

Eu enquanto professor?

*Isso.*

Acho que é fazer os alunos quererem, porque, se quisessem, se fosse a educação concebida como, se o país fosse responsável realmente pela educação de qualidade e investisse nisso, eu acho que os alunos, ao entrar na escola, teriam uma relação diferente com a escola, de querer aprender... A sociedade saberia dessa importância. Hoje nós temos que instigar eles, mas não é só a questão de trazer uma aula diferente, acho que não é só isso, é fazer ele acreditar na educação mesmo.

É o maior desafio, fazer os alunos acreditarem na educação.

*4- Que significado têm as avaliações externas pra você?*

Eu acho que é a busca eterna por números. Eu vejo assim. Não reflete em nada até porque não mudou nada desde que começaram a fazer as avaliações. Pretendem alcançar uma média 6, que é ridícula por si só. Quero alcançar uma média 6? Acho que não... Um projeto para melhorar a educação, se fosse realmente ser avaliada a educação, vamos alcançar uma média 8,5, vamos colocar como proposta um 8,5 e não 6. E acho que ela não gera resultado e mostra o que o país realmente quer, número para alcançar algum grupo desses aí, G8, G5...

*5- Elas contribuem? Com o quê?*

Contribuem. Porque é isso que mostra se o país está bem educado. São essas notas. Você vai a Cuba, por exemplo, vou citar Cuba para não citar Estados Unidos ou outro país capitalista. Talvez nós não tenhamos índices cubanos de educação, mas você indo a Cuba, falando com cubanos, lendo coisas, você sabe que a população é educada realmente, mesmo sem... Não precisamos de índices pra provar isso.

*Elas contribuem? Com o quê?*

Pra educação não contribuem.

*É isso que eu quero saber; então, pra educação, elas não contribuem?*

Pra educação não contribuem. Não contribuem. Pra mim, não contribuem. Contribuem pra política do país, para alguns interesses forjados. Pra educação não contribuem.

*6- A escola tem algum tipo de preparação dos seus alunos para as avaliações?*

Tem. Quando eu fui contratado, a coordenadora falou isso, que é a escola com o melhor índice de IDEB do Estado, então, eles fazem essa preparação para essas provas. As provas da escola, as bimestrais, são de alternativa, para acostumar o aluno... É um certo treinamento do aluno para essas provas. Pra eles se habituarem com as questões de alternativas para fazer essas provas. Não acho que as questões de alternativa nessas provas bimestrais, a exigência é que seja na prova bimestral assim, só na prova bimestral. As outras que você fizer pode ser de qualquer outra forma, mas não acredito que isso influenciaria diretamente, só essa prova como obrigação, na educação, no desenvolvimento crítico, sendo só essa. Se fosse tudo assim, aí sim acredito, mas essa somente não, até porque existem várias outras variações. Mas não por isso tiraria qualquer possibilidade de desenvolvimento crítico dos alunos, não isso.

*7- As desigualdades sociais estão presentes no espaço/tempo da escola? Elas interferem no processo educativo?*

Da escola, da sociedade em geral... Demais! No Brasil, estão presentes com certeza.

*Elas interferem no processo educativo?*

Interferem, porque acho que o aluno, é aí que vem o desacreditar na educação, é exatamente daí, porque os pais já são dessa classe à margem da sociedade e eles vêm disso também. A nossa escola é uma escola de periferia... É uma escola bem tranquila, mas, ainda assim, percebem-se algumas coisas meio... Quando você vai conversar, saber do íntimo do aluno, você descobre algumas coisas bizarras até.

*E, no processo educativo, no desempenho...?*

Desse aluno que tá à margem e ele influenciando os outros negativamente. Não é só um, nem na escola, nem na sala, que está sofrendo com esse nível desigual, e esse que sofre abala os que sofrem menos. Acho que todos sofrem. Os que sofrem menos com essa discrepância social da nossa sociedade, mas há tudo isso. Influencia na aprendizagem primeiro por não acreditar mesmo: “eu só estou aqui porque meu pai mandou, eu tenho que conseguir diploma e depois disso eu vou trabalhar com meu pai ou...”. Então, por isso não desenvolvem o que poderiam desenvolver, e muitos têm bastante potencial.

*8- Qual a origem das desigualdades sociais?*

Eu acho que... Primeiro que moramos num país capitalista, novo, que não conseguiu desenvolver nem esse sistema direito. Não sou muito fã dele, desse sistema, e ele bem desenvolvido diminui essas desigualdades sociais, não vai deixar de existir, elas nunca deixam de existir, mas diminui. Os Estados Unidos, os países europeus conseguiram diminuir essas desigualdades. Querendo ou não, diminuiu, mas ainda existem. O nosso país, acho que está muito relacionado à questão financeira, primeiro, a origem de tudo, porque não dá para fazer nada sem dinheiro, nada. O morar é caro e quanto mais longe do centro, que seria a margem, é onde estão as pessoas menos favorecidas. As escolas, por exemplo, as melhores escolas do estado, as que sempre foram consideradas as melhores, são as do centro. Joaquim Murtinho, Maria Constança, hoje não é... Pelo menos pelos índices não é, mas não é o que acontece. E acho que está ligado a essa origem de baixa renda da sociedade periférica e que se marginaliza pelos contatos sociais e aí dada pelo, mais uma vez, pelo financeiro que envolve um poder aquisitivo diferente de compra... Quem está nessas periferias não tem o mesmo poder de compra de quem está nessas centralidades. Então, a origem acho que é financeira mesmo, aí, essa origem financeira traz mais um monte de coisas... Pelo capitalismo, pelo que pregam, e aí vem a mídia, vem mais um monte de coisas que pregam algumas coisas meio descabidas pra nossa sociedade, implantar uma sociedade de consumo onde não é possível consumir.

*9- Você pensa que a escola contribui para a superação das desigualdades sociais? De que forma?*

Essa escola não, não essa, não esse prédio, esse sistema do país. O sistema educacional do país como é, não. Acho que não.

*Por que não contribuem?*

Porque continuam a ser marginalizados, não como marginal de bandido, de gangue, mas à margem da sociedade. Entram e saem da mesma forma, porque não evoluíram intelectualmente, talvez. Então, a perspectiva que ele tinha ao entrar é a mesma que ele tem ao sair. Muda alguma coisa, mas é basicamente a mesma coisa. A maior parte da população brasileira, acho que 6% da população brasileira faz o ensino superior. 6%... Quantos estão na escola? Quantos já saíram da escola? Apenas 6% na universidade quer dizer que da mesma forma que eles entraram, eles saíram. Talvez saíram com algum treinamento para poder desenvolver trabalhos que vão ser possível o salário mínimo.

*O que será que leva a escola a não contribuir para superar essa desigualdade que existe? A escola está a serviço do quê? De quem? O que será que delinea as normas para essa escola?*

Eu sempre fiz essa pergunta na faculdade para os professores, principalmente aos que discordavam da sua posição política e metodológica. Os que concordavam eu já sabia a ideia, mas os que discordavam nunca responderam. Eu não acho que é culpa do aluno, nem dos pais do aluno, nem do professor, menos ainda do professor. Pra mim, é óbvio que não está explícito, não está no PCN, não está em nenhuma política, mas a função da escola talvez realmente seja marginalizá-los. Continuar deixando à margem para que não evoluam intelectualmente, pra que não possam mexer nesse sistema. Para que não consigam contribuir para uma mudança. Eu acho isso. Então, a culpa, talvez o culpado seja o governo que tem que manter esse sistema, e a forma de manter esse sistema é manter a sociedade dessa forma, calada, acrítica e marginalizada.