

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAREN VANESSA GANZ VOGEL COELHO TELLES

**EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LAGES, SC:
REPRODUÇÃO OU SUPERAÇÃO DOS EFEITOS DA DESIGUALDADE SOCIAL?**

Lages

2021

CAREN VANESSA GANZ VOGEL COELHO TELLES

**EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LAGES, SC:
REPRODUÇÃO OU SUPERAÇÃO DOS EFEITOS DA DESIGUALDADE SOCIAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientador(a): Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks

Lages

2021

Ficha Catalográfica

T274e Telles, Caren Vanessa Ganz Vogel Coelho.
A educação no município de Lages: reprodução ou superação dos efeitos da desigualdade social?/Caren Vanessa Ganz Vogel Coelho
Telles – Lages, SC, 2021.
98 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientador: Geraldo Augusto Locks

1. Educação Escolar. 2. Desigualdade Social. 3. Reprodução. 4. Superação I. Locks, Geraldo Augusto.
II Título.

CDD 370.115

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

CAREN VANESSA GANZ VOGEL COELHO TELLES

**A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LAGES: REPRODUÇÃO OU SUPERAÇÃO
DOS EFEITOS DA DESIGUALDADE SOCIAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Lages, 11 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Prof. Dr. Lindomar Boneti
Examinadora Titular Externa – SIGLA PPG/IES

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Examinadora Titular Interna – PPGE/UNIPLAC

Esse trabalho de pesquisa é dedicado a Deus!

AGRADECIMENTOS

A minha trajetória acadêmica está marcada por boas lembranças. Minha família sempre valorizou a educação e acompanhou de perto cada etapa vivida, uma educação básica de qualidade, o exemplo da minha mãe, professora, meu pai, minha irmã, que dedicou a vida à pesquisa e sempre me incentivou e inspirou, meu amado marido Gean, amor da minha vida, que inúmeras vezes perguntou: “ Caren quando vais fazer o mestrado, o que você precisa?” sempre muito atencioso e disposto a me ver progredir, meu filho querido e amado, João Olavo, soube esperar, aguentou as chatices e implicâncias com o volume da TV, a limpeza da casa, as inúmeras vezes que reclamei estar cansada...

A minha diretora, Danielle, e à colega de sala, Juliane, a ajuda de vocês permitiu que esse sonho fosse possível.

Ao município de Lages, que me proporcionou auxílio financeiro para que esse sonho fosse possível.

A minha querida turma de mestrado 2019, turma maravilhosa que formou laços para a vida. Preciso agradecer com carinho ao grupo de pesquisa e estágio, à Elaine, à Tathi, à Claudia e à Eliane, pois, juntas, conseguimos concluir etapas significativas.

E aos professores, grandes mestres, em especial ao meu orientador, professor Dr. Geraldo Augusto Locks, que soube dialogar sobre as diferenças de pensamentos, soube me ouvir e me respeitar.

A minha amada igreja, que orou por mim, e aos meus familiares, mesmo eu estando ausente.

Sou muito grata a cada um que me ensinou a ouvir mais, falar menos, exercitar o esperar, possibilitou ver que somos diferentes e podemos conviver bem. O respeito é o carro chefe em qualquer relação.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 07 de abril de 2021.

Caren Vanessa Ganz Vogel Coelho Telles

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (FREIRE, 2011, p. 61)

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi investigar se a educação escolar nos dois anos finais do Ensino Fundamental, ofertada pela rede municipal de educação de Lages (SC), contribui para a reprodução ou superação dos efeitos da desigualdade social, tendo como parâmetro as percepções de gestores, professores, pais ou responsáveis, envolvidos nas ações pedagógicas. A problemática de pesquisa evidenciou-se a partir da prática profissional da pesquisadora, ao constatar a distância entre o que era ensinado e a realidade vivida pelos estudantes de sua escola. A pesquisa é de abordagem qualitativa, sua análise ancorada na teoria do materialismo histórico e dialético. Paulo Freire e Dermeval Saviani, são dois autores de maior referência para análise, entre outros, como Miguel Arroyo, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, István Mészáros. A pesquisa de campo foi realizada com o trio de gestores, professores e representantes de pais ou responsáveis de três escolas da rede municipal de educação mediante questionário estruturado. A análise dos dados evidenciou que os entrevistados consideram a educação escolar relevante para a formação humana, cidadã e preparação para trabalho. Para uns, a educação é a única condição para se alcançar estes objetivos, vendo a escola como uma extensão da família, numa perspectiva assistencialista e redentora. Para outros, a desigualdade social é pouco problematizada, pois se encontra naturalizada nas vozes de gestores e professores, enquanto é mais evidenciada no meio de pais ou responsáveis. Há indícios de uma consciência dos efeitos da desigualdade social, mas desacompanhada de uma visão e perspectiva de mudança. Procura-se demonstrar, entretanto, que a educação não pode ser compreendida como a única responsável pela manutenção ou enfrentamento da desigualdade social. A questão deve ser vista numa perspectiva histórica, sistêmica, estrutural, condicionada por multideterminações. Exige uma concepção e prática mais abrangente de educação, escolar e não escolar. A estratégia da mudança aparece em um caminho de mão dupla, ou seja, é indispensável a mudança das condições sociais para se criar um sistema de ensino correspondente. Mas também não se abdica da construção de um sistema de ensino para alterar as condições sociais. Então, sugere-se que a mudança deve iniciar pela realidade, o chão da escola, avançando por meio de instrumentos como políticas públicas transversalizadas, onde direitos como educação, saúde, trabalho e renda, cultura, lazer, desenvolvimento social e econômico, tenham como centralidade o bem-estar de todos os cidadãos. Um compromisso do Estado democrático e da sociedade civil organizada.

Palavras-chave: Educação escolar. Reprodução. Superação. Desigualdade Social.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to investigate whether school education in the final two years of elementary school, offered by the municipal education network in Lages (SC), contributes to the reproduction or overcoming of the effects of social inequality, taking the perceptions of parameters of managers, teachers, parents, or guardians involved in pedagogical actions. The research problem was evidenced from the researcher's professional practice, when she noticed the distance between what was taught, and the reality experienced by students at her school. The research has a qualitative approach, its analysis anchored in the theory of historical and dialectical materialism. Paulo Freire and Dermeval Saviani are the most referenced authors for analysis, among others such Miguel Arroyo, Louis Althusser, Pierre Bourdieu and István Mészáros. The field research was carried out with a trio of managers, teachers and representatives of parents or guardians of three schools in the municipal education network through a structured questionnaire. The analysis of the data showed that the interviewees consider school education relevant to human, citizen and job preparation. For some, education is the only condition to achieve these goals, seeing the school as an extension of the family, in an assistentialist and redemptive perspective. For others, social inequality is hardly problematized, as it is naturalized in the voices of managers and teachers, while it is more evident among parents or guardians. There is evidence of an awareness of the effects of social inequality, but unaccompanied by a vision and perspective for change. It seeks to demonstrate, however, that education cannot be understood as being solely responsible for maintaining or facing social inequality. The issue must be seen in a historical, systemic, structural perspective, conditioned by multi-determinations. It requires a broader conception and practice of education, both school and non-school. The strategy of change appears in a two-way street, that is, it is essential to change social conditions to create a corresponding education system. But neither is the abdication of the construction of an education system to change social conditions. So, it is suggested that the change should start with reality, the school floor, advancing through instruments such as transversal public policies, where rights such as education, health, work and income, culture, leisure, social and economic development, have as their centrality the well-being of all citizens. A commitment by the democratic state and organized civil society.

Keywords: School education. Reproduction. Overcoming. Social inequality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Respostas de professores à questão 1.....	58
Quadro 2 -	Respostas à questão sobre planejamento e formação humana.....	61
Quadro 3 -	Respostas dos professores sobre o diálogo entre colegas e estudantes....	64
Quadro 4 -	Respostas dos professores à questão 4.....	67
Quadro 5 -	Respostas dos professores à questão 5 sobre formas para diminuir a desigualdade social na escola.....	68
Quadro 6 -	Resposta dos professores à questão 6 sobre a educação lageana.....	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base nacional Comum Curricular
SC	Santa Catarina
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
CNE	Conselho Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
CEIM	Centro de Educação Infantil
CEB	Conselho de Educação Básica
AMURES	Associação dos Municípios da Região Serrana
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
OMS	Organização Mundial da Saúde
SARS-CoV	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave)
COVID	<i>Corona Virus Disease</i> (Doenças do Coronavírus)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1	LAGES: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	22
2.1.1	A educação do Ensino Fundamental no Plano Municipal de Educação.....	24
2.2	SENTIDO DE EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE.....	31
2.3	FUNÇÃO DA ESCOLA E EDUCAÇÃO, POR DERMEVAL SAVIANI.....	37
2.4	DESIGUALDADES SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	41
2.5	LENTE PARA PENSAR A DESIGUALDADE SOCIAL E A EDUCAÇÃO: MARX, ALTHUSSER, BOURDIEU E ENGUITA.....	46
3	MÉTODO E METODOLOGIA.....	50
3.1	CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO E AMOSTRAGEM.....	53
3.2	SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	53
3.3	QUESTÕES ÉTICAS.....	54
3.4	PROCEDIMENTOS ÉTICOS E COLETA DE DADOS.....	54
3.5	METODOLOGIA DE ANÁLISES DOS DADOS.....	55
3.6	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE PARTICIPANTES.....	57
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	58
4.1.1	Função da escola na vida do estudante: a voz dos professores.....	58
4.1.2	Formação humana no planejamento de aulas: a voz dos professores.....	61
4.1.3	A escuta como possibilidade de uma prática pedagógica reflexiva.....	64
4.1.4	Escola: espaço de (des)igualdade?.....	66
4.1.5	Escola: espaço de reprodução ou de superação da desigualdade social?.....	70
4.2	A ESCOLA NA VOZ DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	72

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	94
	APÊNDICE 2 - FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES E ORIENTADORES PEDAGÓGICOS.....	96
	APÊNDICE 3 - FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	97

1 INTRODUÇÃO

O Projeto de Pesquisa que resultou nesta dissertação veio à luz após minha inserção no Programa de Pós-Graduação de Mestrado acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/UNIPLAC). Entre outras razões, destaco a disposição de inovar, dar sentido ao meu cotidiano profissional, suspeitar e ressignificar minha prática. Enfim, evidencio a aspiração de eleger um objeto socialmente relevante voltado para a ação pedagógica na qual estou inserida que seja articulado com a academia e a política educacional. Tendo em perspectiva uma abordagem dialética, nesta dissertação, preciso trazer o contexto e as contradições nas quais se insere a pergunta de pesquisa a ser explicitada posteriormente.

A vontade de ser professora começou ainda criança, quando, algumas vezes, acompanhava minha mãe na escola em que trabalhava como supervisora escolar. Nessas imersões, ficava curiosa olhando para os estudantes e sonhando em um dia ser professora. Além disso, sempre demonstrei estar disposta a auxiliar vizinhos e colegas de escola nas tarefas e atividades escolares que lhes eram complexas. Eu realmente gostava muito de ajudá-los quando me procuravam. Houve, também, outro fato que marcou minha vida, quando uma vizinha professora perguntou se eu poderia ajudar uma de suas alunas, que estava com dificuldades de aprendizagem. Assim, com apenas 12 anos, comecei a trabalhar, depois vieram outras e mais outras, que tornava cada vez mais determinada a seguir a carreira docente.

Minha primeira experiência profissional aconteceu em 1999, logo que ingressei na faculdade, em uma escola Montessoriana onde exerci a função de estagiária, depois fui para uma escola católica, na qual lecionei por 6 anos e, em seguida, iniciei a minha trajetória na educação pública municipal de Lages.

Lembro-me que, certo dia, no trabalho com crianças pequenas em um Centro de Educação Infantil (CEIM) de Lages, SC, orientava comportamentos elementares de higiene corporal. Entre eles, a utilização do banheiro. Em nenhum momento problematizei se meus procedimentos eram ou não adequados. Só percebi a distância entre o que ensinava e a realidade sentida e vivida quando surgiu a oportunidade de visitar a família de uma estudante que demonstrava certa resistência em utilizar o banheiro em nossa escola e não aceitava as refeições oferecidas no CEIM, o que me chamou a atenção. Na conversa com os pais da menina, descobri que ela ainda era alimentada exclusivamente com leite materno, mesmo com três anos de idade, e constatei que não se utilizava papel higiênico em sua casa. Para minha

surpresa, naquela casa não havia banheiro, torneira, pia ou chuveiro. Naquele momento, perguntei-me como era possível uma família viver sem o que consideramos básico para uma vida saudável e cidadã?

Passei, então, a perguntar pelas intenções e práticas propostas orientadas pelo Projeto Político Pedagógico de nossa escola. Nessa busca, identifiquei uma distância entre a educação praticada na escola e as condições socioeconômicas das famílias, cuja realidade é de vivências em bairros de periferia urbana, e então me questionei se nossa prática pedagógica considerava o entorno da escola. Qual conhecimento os docentes têm do cotidiano vivido pelas crianças fora do espaço escolar? Uma escola que não considera história, contexto, realidade social, econômica e cultural de seus beneficiários, sejam eles crianças, adolescentes, jovens, que qualidade de ensino pode oferecer? Afinal, os docentes sabem como as famílias produzem suas existências nos bairros ou periferias urbanas onde residem? Fiquei decepcionada comigo, e isso me fez refletir o quão distante eu estava da realidade dos meus estudantes. A partir disso, comecei a conversar com colegas professores e me dei conta de que resolvemos apenas situações corriqueiras, do dia a dia, ou seja, não buscamos a fonte desses problemas tão comuns na escola.

No diálogo, percebi, também, que apesar de estarmos juntos, estudantes e professores, pouco dialogamos sobre a nossa prática pedagógica e os objetivos que competem a nossa profissão. Em outras palavras, contribuímos para a permanência de uma escola reprodutora da desigualdade social, melhor dizendo, da sociedade de classe.

Frigotto, preocupado com uma sociedade inclusiva e o papel dos agentes responsáveis pela educação, adverte que:

Pensar a educação na perspectiva de uma sociedade inclusiva implica primeiramente capacitar-se para entender como nossos alunos e seus pais produzem **as suas vidas** em seu bairro, na sua região, no seu estado, em seu país e este em relação ao mundo. Vale dizer, que devemos ser capazes de perceber que os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e constituintes da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não-neutras. (FRIGOTTO, 2005 apud MARTINS, 2019, p. 26).

Diante dessas colocações, entendo que estamos a conviver com um dilema situado entre as possibilidades de desenvolver uma educação crítica, reflexiva e emancipatória - na perspectiva de um projeto societário sustentável, tendo por base a justiça e equidade social -, ou reproduzir uma consciência acrítica, alienante, uma educação pró-capital.

Essa angústia vinda da prática pedagógica, e traduzida em pesquisa, poderá contribuir de muitos modos com a política educacional. Primeiro, pelo exercício da suspeita que a

própria pesquisadora realiza sobre a ação pedagógica; segundo, por trazer a reflexão para o coletivo docente no âmbito da escola, repercutindo nas demais escolas do município; terceiro, poderá, ainda, agregar à política educacional embasada nas teorias críticas e emancipadoras de sujeitos individuais e coletivos.

A eleição do tema de pesquisa tem sua conexão com a questão social, ou seja, com a desigualdade social historicamente existente no território da Serra Catarinense,¹ no qual a cidade de Lages é compreendida como polo regional.

A educação escolar, entre seus objetivos, destaca sua contribuição para o desenvolvimento humano e da sociedade. Está diretamente relacionada, portanto, com o enfrentamento da desigualdade social e da construção de uma sociedade na qual os direitos humanos e da cidadania sejam garantidos para todos os seus membros. Desse modo, o binômio educação escolar e desigualdade social é categoria fundante desta investigação.

No cenário delineado, entendemos a relevância em refletir se a educação escolar no ensino fundamental, nos dois anos finais, oitavos e nonos anos, ofertada pelo município de Lages contribui para a reprodução ou superação dos efeitos da desigualdade social.

A escolha desse período escolar se deve ao fato de os estudantes estarem familiarizados com desafios mais complexos nos processos de ensino e aprendizagem, além de repertório mais amplo de conhecimentos e conteúdo. Do ponto de vista dos valores que permeiam a formação humana, os estudantes, nessa etapa escolar, são estimulados a alcançarem independência, responsabilidade e autonomia. Como, também, numa perspectiva de educação crítica, têm condições de compreenderem as razões de estar no mundo e desenvolverem, a partir disso, uma consciência crítica e reflexiva diante da realidade.

Os estudantes nos anos finais do ensino fundamental, segundo a BNCC (2018), passam pela transição da infância para a adolescência, o que lhes acarreta uma série de mudanças físicas, biológicas, comportamentais, psicológicas/emocionais e sociais. As relações, até então mantidas em grande parte com um ambiente social mais restrito, família, escola, amigos dos familiares, se ampliam para outras possibilidades e estabelecimento de outros laços para além de um ambiente com o qual estão familiarizados. Desse modo, segundo o mesmo documento, tendo por base o Parecer CNE/CEB n. 11/2010, o texto da BNCC ressalta que “Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo

¹ “Serra Catarinense” compreende um conjunto de municípios geopoliticamente reunidos na Associação dos Municípios da Região Serrana de Santa Catarina (AMURES). “A Associação dos Municípios da Região Serrana (Amures) foi fundada em 10 de agosto de 1968. É uma entidade que busca a integração político-administrativa, econômica e social dos seus 18 municípios, que a constituem”. Disponível em: <<https://www.amures.org.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/45162>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, ‘importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos’” (BRASIL, 2018).

Além disso, cumpre pensar na sociedade atual, permeada com as tecnologias digitais, às quais os adolescentes vêm aderindo também como protagonistas de ações desenvolvidas por meio das redes sociais. Nesse sentido, a escola, nos parece, não pode se furtar a essa realidade, compreendendo sua função no sentido de formar esses sujeitos para o desenvolvimento “[...] de uma atitude a criticidade em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2018, p. 61). Cumpre, portanto, à escola, segundo o mesmo documento,

[...] contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BNCC, 2018, p. 62).

No que tange ao currículo para essa etapa educacional que aqui abordamos, qual seja, os dois últimos anos do Ensino Fundamental, os estudantes convivem com uma realidade distinta dos anos iniciais. As aulas são ministradas por professores licenciados para cada área do conhecimento, em horários específicos determinados pela carga horária curricular, com a incorporação da língua inglesa. Ainda, conforme proposto na BNCC, há “diversificação” de “contextos” que oportunizam “[...] o aprofundamento de práticas de linguagens artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2018, p. 63-64). Busca-se, dessa forma, ainda de acordo com citado documento,

[...] o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BRASIL, 2018, p. 64).

Contudo, é importante lembrar com Arroyo (2013) que os currículos chegam prontos às escolas, negando aos professores a liberdade de mudanças. É necessário seguir calendário, conteúdo e cumprir o planejamento elaborado de acordo com o proposto nas normativas. A nosso ver, isso impede o professor de inovar em sala de aula, de perceber o estudante e reorientar práticas e conteúdos para atender aos interesses da diversidade de sujeitos que entram nas salas de aulas todos os dias. Isso pode ter como consequência a dificuldade dos

estudantes em interessar-se pelos conteúdos, o que pode levar ao abandono escolar ou a uma atitude de passividade que não condiz com a fase pela qual esses sujeitos passam, a entrada na adolescência, período de contestações e de autoafirmação, por exemplo.

Desse conjunto de situações emerge nossa pergunta de pesquisa, afinal, a educação escolar no ensino fundamental, nomeadamente nos dois anos finais, ofertada pelo município de Lages, SC, contribui para a reprodução ou a superação dos efeitos da desigualdade social? Para responder a essa questão, o objetivo geral foi investigar se a educação escolar oferecida pelo município de Lages contribui para a reprodução ou superação dos efeitos da desigualdade social, tendo como parâmetro as percepções de pais ou responsáveis pelos estudantes, bem como, de professores(as) e de gestores(as) que atuam nas escolas de educação básica no 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa proposta, foram delineados como objetivos específicos: a) identificar o marco legal da educação para o Ensino Fundamental, particularmente no que tange aos anos finais, segundo o Plano Nacional de Educação, o Plano Municipal de Educação e a BNCC; b) descrever princípios teóricos e metodológicos educacionais que fundamentam a perspectiva histórico-crítica da educação segundo Dermeval Saviani e o patrono da educação brasileira, Paulo Freire; c) analisar a percepção dos pais ou responsáveis de estudantes, professores(as) e gestores(as) sobre os efeitos da educação escolar no que tange à manutenção ou superação dos efeitos da desigualdade social.

Os principais autores selecionados para respaldar esta pesquisa são Dermeval Saviani, que defende uma educação voltada para a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo, e Paulo Freire, que explicita os princípios e valores de uma educação dialógica, solidária e colaborativa. A escolha desses autores da educação se deu pelas orientações e obras realizadas pelos mesmos com o intuito de amenizar/diminuir os efeitos das desigualdades sociais no contexto de um projeto societário alternativo.

A pesquisa é qualitativa, descritiva, documental, incluindo a pesquisa de campo realizada em três escolas de Educação Básica no município de Lages e teve como sujeitos participantes da pesquisa dois(uas) professores(as) de cada escola, 1 gestor(a) e dois pais/mães ou responsáveis por estudantes de oitavo e nono ano, totalizando 15 participantes. A pesquisa se deu mediante questionário estruturado, aplicado com a finalidade de apurar as percepções de pais/mães ou responsáveis, professores(as) e gestores(as) sobre a educação no município de Lages.

Este trabalho está dividido em cinco partes, além das considerações finais e referências bibliográficas. Na primeira seção, apresenta-se o referencial teórico, trazendo os principais autores adotados para fundamentar este estudo e os motivos que nos levaram a

realizar tal escolha para nos acompanhar ao longo deste trabalho. Na segunda seção, destaca-se uma breve abordagem histórica sobre a cidade de Lages, SC, sinalizando algumas informações sobre o seu desenvolvimento na área da educação e suas diretrizes legais. Na terceira seção, apresenta-se a educação segundo Paulo Freire, a educação emancipatória, fazendo uma reflexão da prática do nosso patrono da educação. Também alguns aspectos a respeito da função da escola e da educação na visão de Dermeval Saviani, em que abordamos a pedagogia histórico-crítica criada por ele, são contemplados nessa seção. A quarta seção aborda as desigualdades no ambiente escolar, suas consequências, além de um diálogo entre Marx e outros autores sobre o método e educação. Finalmente, a quinta seção contempla a análise dos dados coletados durante as entrevistas com professores(as), gestores(as), pais/mães ou responsáveis das escolas que compuseram o campo desta pesquisa. As considerações finais refletem os pontos mais relevantes deste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O tema de investigação desta dissertação exigiu apurado rigor na escolha de seu referencial teórico. As principais teorias clássicas utilizadas na pesquisa qualitativa-educacional, conforme apresenta Triviños (2011), são, respectivamente, o positivismo, a fenomenologia e o marxismo, que representam as grandes correntes das quais decorrem abordagens mais específicas.

Dentre essas tendências, elegemos aquela que poderia nos proporcionar uma concepção dinâmica da realidade social, que privilegia a ideia de historicidade dos fenômenos a serem pesquisados e apresenta intrínseca relação, interconexão ou até mesmo interdependência dos fenômenos sociais, sempre identificados em contextos nos quais podem ser encontradas as características de movimento, totalidade e contradição. Ademais, nossa investigação nutre-se de clara intencionalidade em contribuir para a transformação da realidade educacional e dos efeitos da desigualdade social experimentada em nosso fazer pedagógico.

Dado as características de nossa abordagem investigativa, elegemos a teoria do materialismo histórico e dialético fundada por Karl Marx (1818-1883). A literatura tem comprovado que se trata da corrente teórica voltada para a transformação da realidade e gerou contribuições importantes para o campo teórico, político e econômico. Marx é um intelectual inspirador de teorias críticas nos mais diversos campos do conhecimento. Embora possam ser encontradas algumas especificidades para o campo educacional, o trabalho desse autor não se destinou a um campo particular, por isso, sua teoria e sua prática política e social têm uma atualidade ampla, dado que apresenta contribuições para o desenvolvimento da ciência e para a profunda transformação da sociedade. Suas contribuições têm sido perspectivadas também para o campo socioeducacional, como apontou recentemente o Colóquio Internacional “MARX, 2018: Legado, Críticas e Atualidade”, realizado na Universidade do Minho, Portugal, em comemoração aos 200 anos de seu nascimento.²

São inúmeros os intérpretes de Marx voltados para diferentes campos do conhecimento. Para o objetivo desta dissertação, tomaremos dois autores da área educacional alinhados ao pensamento marxista, o primeiro, Dermeval Saviani, pedagogo brasileiro idealizador da Pedagogia por ele denominada de Histórico-Crítica, na qual discute a função da escola e da educação. Em sua obra “Escola e Democracia” (1999), Saviani se propõe a

2 MARX, 2018: Legado, Críticas e Atualidade. Colóquio Internacional Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/marx2018/> Acesso em 5 nov. 2019.

desvendar as contradições inerentes à escola e à educação na sociedade capitalista, tendo por fundamento as teorias críticas. Em síntese, o autor defende uma educação voltada para a formação de um homem livre, democrático, cidadão e autônomo. Com esse postulado, o pensador segue na contramão de uma educação sustentadora da alienação e reprodutora da sociabilidade (sociedade) capitalista.

O segundo autor, Paulo Freire, cuja obra parte da realidade de opressão para a libertação, explicita, em sua “Pedagogia do Oprimido” (2019), os princípios e valores de uma educação libertadora – educação dialógica, solidária e colaborativa – e expõe, contraditoriamente, a teoria da ação antidialógica e suas características – manter a divisão, a opressão, a manipulação e a desigualdade social. Em outras palavras, Freire faz a travessia de uma educação bancária e antidialógica para uma educação dialógica e conscientizadora em busca da autonomia do sujeito e da transformação da realidade em “Pedagogia da Autonomia” (2005). Tem lugar de destaque na obra de Freire, também, “a escola como um lugar especial”, para além de seu espaço físico, pois ela se define pelas relações sociais que desenvolve.

Considerando que vivemos tempos em que Freire tem sido alvo de críticas de forças conservadoras e autoritárias no país, reafirmamos sua autoridade pedagógica com as palavras de Aranha:

Podemos dizer, sem risco de errar, que Paulo Freire é um dos grandes pedagogos da atualidade, respeitado não só no Brasil, mas também no mundo. Mesmo que suas ideias e práticas tenham sofrido críticas as mais diversas, é indispensável considerar a fecunda contribuição que deu à educação popular (ARANHA, 2006, p. 336).

O fato de assumirmos esses dois pensadores da educação brasileira não elimina a possibilidade do diálogo com outros autores ocupados com a educação escolar e a desigualdade social, tais como “A Reprodução”, de Bourdieu e Passeron (2018), em que os autores analisam o sistema de ensino francês do final da década de 1960, descrevendo os mecanismos pelos quais a violência simbólica é exercida pela instituição escolar e que seus agentes ignoram sua contribuição na legitimação da ordem social. Na mesma década, na França, Louis Althusser, em sua obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado” (1980), toma o Estado numa abordagem marxista, demonstrando como se dá a reprodução das relações de produção e as reproduções materiais de produção. De modo particular, nos interessa pensar com esse autor o papel do sistema escolar público e privado compreendido como aparelho ideológico de reprodução das relações materiais de produção. Dentre o

conjunto de aparelhos, o da escola, segundo o autor, tem um papel preponderante, que é o sistema escolar.

Nessa mesma abordagem teórica, Enguita Mariano Fernandes, em “Trabajo, Escuela e Ideologia” (1985), reflete sobre o que denomina de isonomia próxima entre as relações sociais de produção e as relações sociais de educação, ilustrando como o sistema educacional reproduz por diferentes práticas as relações de dominação, submissão e reprodução das relações do modo de produção capitalista. Mészáros (2005) discute a “A educação para além do capital”, considerando que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Para fim desta pesquisa, os dois autores principais, os demais relacionados e outros a serem trazidos permitem vislumbrar a reflexão que deverá perpassar o conjunto do texto, particularmente a análise dos dados recolhidos na pesquisa de campo.

Finalmente, convém assinalar que há um pressuposto a ser reafirmado: nosso referencial teórico não tem a pretensão de focar a transformação das escolas em tese, abstratamente. Temos nossa reflexão voltada para realidades particulares, que por sua vez guardam relação com a realidade geral da escola enquanto instituição articulada a uma determinada forma de sociedade. Nesse sentido, esta dissertação tem sua referência em uma realidade particular, mas pretende dialogar com a realidade mais abrangente, tendo em vista o sistema educacional no contexto de um projeto societário.

2.1 LAGES: UM POUCO DE HISTÓRIA

Iniciamos com uma breve reflexão a respeito da cidade de Lages, cidade originária do século XVIII, num território estruturado no período colonial pelo modo de produção baseado nas grandes propriedades da terra nas quais se desenvolveu o modo de produção capitalista referenciado na atividade da pecuária extensiva no longo período de 1766 a 1940, quando se engendraram as relações sociais, políticas e econômicas (MUNARIM, 1990). Nesse espaço, constituiu-se o que já foi denominado de cultura de fazenda (LOCKS, 1998), modo de produção da existência sucedido pela exploração da madeira, de 1940 a 1970 (MARTENDAL, 1980). A riqueza e os bens produzidos socialmente foram distribuídos de modo desigual. Neste cenário, emerge a questão social “[...] resultante histórico da contradição, imanente ao modo de produção capitalista, entre capital e trabalho” (WELLEN, 2012, p. 17).

A partir de 1970, aprofundou-se o empobrecimento e ampliou-se o número da população, na medida em que significativos segmentos de trabalhadores desempregados das serrarias, fechadas devido ao fim do ciclo da exploração da madeira no território da Serra Catarinense, em vão buscaram, em Lages, melhores condições de vida, espaço que já foi denominado “cidade dos espoliados” (PEIXER, 2002). Embora seja possível enumerar iniciativas diversificadas na economia, na atualidade, os indicadores da desigualdade social sequer foram minimizados. Pesquisa recente demonstra que quando se problematiza o desenvolvimento de Lages e região, constata-se descrédito das forças internas para superar as dificuldades. Os participantes dessa investigação, todavia, atribuem, entre os obstáculos para o desenvolvimento, “[...] o aspecto cultural atrelado ao passado histórico associado à exploração (do gado, da madeira, das pessoas) que ainda implica nas pessoas acreditarem que em Lages nada acontece” (KANAN; MAGNO, 2016, p. 236).

Contudo, visto por outro prisma, a mesma pesquisa demonstra que “[...] a área da *Educação* representa a maior expectativa dos participantes para que Lages alcance *status* de cidade desenvolvida. Afinal, a *Educação* representa a sustentação de qualquer processo de desenvolvimento que se possa sugerir a uma sociedade” (KANAN; MAGNO, 2016, p. 236). (Grifos nossos).

Nesta dissertação, a questão social, vista sob diversos ângulos, ganha proeminência no que tange à questão social urbana para referir-se à pobreza urbana em suas múltiplas dimensionalidades e determinações, isto é, econômicas, sociais e culturais (ZICCARDI, 2013). Essa autora, refletindo numa perspectiva latino-americana, afirma que a questão social “[...] sempre esteve vinculada aos processos de marginalidade, pobreza urbana e exclusão social, e não apenas às condições do mercado de trabalho” (ZICCARDI, 2013, p. 408). Sob nossa compreensão, a questão social se expressa na garantia ou negação dos direitos da pessoa no nível de renda, no acesso ao alimento, água, roupa, moradia, trabalho, saúde, educação, cultura, lazer, ambiente, saneamento, sociabilidade, participação em todos os bens produzidos socialmente. Além disso, salienta que a questão social e a questão urbana encontram-se imbricadas e têm origem no modo de produção capitalista, ou seja, no modo como a sociedade se organiza para produzir e distribuir os bens entre seus membros.

No que tange à educação escolar, entre seus objetivos destaca-se sua contribuição para o desenvolvimento humano, formação para a cidadania e prepara para o trabalho, (LDB, nº 9.394/1996). Portanto, ela está diretamente relacionada com o enfrentamento da desigualdade social e da construção de uma sociedade na qual os direitos humanos e da cidadania sejam

garantidos para todos os seus membros. Nesse sentido, o binômio – educação escolar e desigualdade social – são categorias fundantes desta investigação.

No cenário aqui delineado, questionamos se a educação escolar no ensino fundamental, nomeadamente nos dois anos finais, ofertada pelo município de Lages, contribui para a reprodução ou superação dos efeitos da desigualdade social. Reiteramos que, nesse período escolar, os estudantes são familiarizados com desafios mais complexos nos processos de ensino e aprendizagem, além de terem aumento do repertório de conhecimentos e conteúdos, conforme expresso nos documentos legais, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2018). Segundo dados do censo escolar (BRASIL/INEP, 2017), é nessa etapa que ocorre maior incidência de evasão de estudantes das escolas brasileiras. De acordo com os indicadores, “[...] o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015” registram que o “9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão”. Os dados também indicam que a “[...] migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é mais expressiva ao final do ensino fundamental, quando chega a 3,2% e 3,1%, no 7º e 8º ano, respectivamente”. De acordo “[...] a migração é maior na rede municipal dos anos finais do ensino fundamental, quando alcança uma taxa de 3,8%” (BRASIL/INEP, 2017).

Do ponto de vista dos valores que permeiam a formação humana, os estudantes são estimulados a alcançar independência, responsabilidade e autonomia. É quando também passam a refletir com mais objetividade o seu futuro, seus projetos de vida, conforme registrado na BNCC (BRASIL, 2018). Cabe pensar, também, que muitos pré-adolescentes e adolescentes já estão inseridos no mundo do trabalho, seja doméstico ou como aprendizes em algum empreendimento econômico remunerado, em especial os do 9º ano, geralmente alcançado aos 14 anos de idade, quando buscam vagas de trabalho nos programas voltados a essa faixa etária, como o programa Jovem Aprendiz, por exemplo. Pode-se pensar, também, que as próprias condições econômicas das famílias podem impelir esses sujeitos para o trabalho em detrimento da continuidade dos estudos, tendo em vista à necessidade de subsistência de todos os membros do grupo familiar.

2.1.1 A educação do Ensino Fundamental no Plano Municipal de Educação

A Secretaria de Educação do Município de Lages mobiliza entidades, instituições e sociedade civil organizada, unindo esforços com vistas à qualificação e ressignificação da educação oferecida no município em todas as redes de ensino, seja pública ou privada.

Conforme registros oficiais dos diagnósticos e dados estatísticos do MEC, se faz uma leitura crítica do contexto educacional que possibilite a organização de um planejamento estratégico e participativo na consolidação dos princípios norteadores da educação no município de Lages. As atuais discussões educacionais têm como dimensão e enfoque garantir o avanço dos processos socioeducacionais, priorizando o acesso ao conhecimento e oportuniza os meios para a aprendizagem efetiva e significativa dos estudantes, conforme descreve o Plano Municipal de Educação (PME, 2015).

Nesse sentido, Sacristán (2007, p. 11) entende que a “[...] educação tem que ser reinventada sem fantasias futuristas nem olhares saudosistas, impulsionada com o que sabemos sobre como atingir com qualidade seus objetivos em experiências pontuais”. É necessário que a escola seja, em seu conjunto, um espaço favorável à aprendizagem e a garantia de que ela se efetive depende, em boa medida, da atuação de todos os profissionais da educação nas diferentes modalidades de ensino com apoio das administrações públicas do município de Lages.

Até pouco mais da primeira década do século XX, Lages não possuía um sistema de ensino público e regular, tal como hoje conhecemos. Cabe lembrar que, durante a Primeira República, poucas cidades do país possuíam um ensino público regular, laico e universal. O acesso à escola pública no Brasil não deixa de ser, nesse sentido, um fenômeno contemporâneo, ainda marcado por evidentes percalços e uma defasagem histórica. O ensino formal era tido como privilégio, garantido às elites regionais por colégios particulares, administrados por padres e freiras, aspecto observado até final do século XIX. Também como alternativa educacional, havia preceptores e professores particulares nas fazendas onde as famílias residiam (PME, 2015).

Ainda segundo o Plano Municipal de Educação (2015), somente a partir de 20 de maio de 1913 foi criado o primeiro grupo escolar de Lages - Grupo Escolar Vidal Ramos, em homenagem homônima ao então governador. Os grupos escolares se tornaram fenômeno em toda Santa Catarina, substituindo a tradicional Escola Primária por um novo modelo aplicado desde o final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. Do passado ao presente, a história da educação em Lages, como em todo o Brasil, ficou marcada por distintas iniciativas do poder público na resolução dos problemas educacionais de cada época, nem sempre eficazes, haja vista os sobressaltos de investimentos e inconstância na manutenção das políticas educacionais produzidas em cada gestão.

Segundo o PME (LAGES, 2015, p. 01),

[...] só a participação da sociedade civil (Conselho Municipal de Educação, Associações, Sindicatos, Câmara Municipal de Vereadores, Gestores Escolares, Professores, Estudantes e demais Profissionais da Educação) é que se garante a elaboração de diretrizes e ações, com uma visão ampla e democrática.

Na introdução desse documento, o mesmo é citado como um importante avanço por se tratar de um plano de Estado, cuja aprovação pelo poder legislativo o transforma em lei, conferindo poderes para ultrapassar diferentes gestões, tornando-se respeitado e valorizado, o que favorece a continuidade das políticas públicas.

O Plano Municipal da Educação faz uma retrospectiva à construção do plano e sua trajetória, iniciada em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros e a necessidade de elaborar um plano contextualizado para o desenvolvimento da educação em todo o país. Dois anos mais tarde foi elaborada a Constituição de 1934, cujo Artigo 150 elucida que o Plano Nacional de Educação deveria ser fixado e compreensivo em todos os graus. No entanto, somente em 1962, o primeiro Plano Nacional de Educação foi elaborado, como prerrogativa da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, porém esse PNE não se tornou uma proposta de lei. Segundo o Plano Municipal atual, naquele documento constavam metas tanto de conjunto qualitativo como quantitativo que precisavam ser alcançadas em um prazo de oito anos (LAGES, 2015).

Nessa linha do tempo feita pelo PME de 2015, encontra-se citado ainda o processo de redemocratização do país, que após o regime militar, entre os anos de 1964 e 1985, trouxe vários movimentos sociais e reivindicações em defesa do direito à educação. Em consequência disso, essas ações políticas contribuíram para a elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988, o que retoma a ideia de um plano nacional de educação possível, forte e capaz de conferir as ações e iniciativas do governo (LAGES, 2015).

Essa fase tem relação com lutas travadas durante o período de regime militar e que ganham corpo após a redemocratização do país. Cabe ressaltar, aqui, as conquistas que resultaram da construção de políticas fundamentais para a percepção social quanto à necessidade de apoio governamental para todos os âmbitos sociais, bem como, para a educação.

A partir daí, novas discussões surgem. Alguns anos mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9394/96, em seu Artigo 87, instituiu a década da educação. Posteriormente, a Lei n. 10.172/2001 instituiu o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu “[...] diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades do ensino para o decênio 2001/2011” (LAGES, 2015, p. 02).

Conforme consta na trajetória descrita no citado documento, para continuar o processo, o projeto de lei constrói o novo Plano, sendo enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional no dia 15 de dezembro de 2010. O novo Plano Nacional de Educação (PNE) com a Lei nº 13.005/2014, tem vigência de 10 anos, portanto entre o decênio 2014/2024, possui dez diretrizes e vinte metas, tendo ainda estratégias específicas para que se concretizem (LAGES, 2015).

Segundo o Plano Municipal de Educação de Lages (2015, p. 02), “O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das ações previstas. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE”.

Diante do exposto, o Plano Municipal de Educação deste município relata a responsabilidade em buscar alinhar as prerrogativas e necessidades educacionais municipais, tornando-se vigente, conforme o que determina o PNE 2014-2024, em melhoria da qualidade de ensino.

Após essa breve trajetória sobre o Plano Municipal de Educação e sua construção histórica, o PME (2015, p. 08) traz a importância em considerar o direito à educação e assegurar a qualidade do ensino conforme previsto na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Menciona, entre os direitos: “A valorização dos profissionais da educação pública e privada (professores, técnicos, funcionários administrativos e de apoio), por meio de políticas de formação inicial e continuada, planos de carreira e salário além da melhoria das condições de trabalho”.

Mais adiante, elucida a reflexão quando diz que a educação é compromisso de todos, ou seja, não compete somente à formação inicial ou continuada o sucesso da sala de aula e o aprendizado dos estudantes. Torna-se indispensável a valorização profissional, condições dignas de trabalho, salário e plano de carreira para todos os profissionais da educação. Complementa, ainda, que essas são questões fundamentais e que devem fazer parte da “[...] agenda política das esferas administrativas, posto que a não simultaneidade desta tríade acabará comprometendo a qualidade no processo educativo” (PME, 2015, p. 15).

Na rede municipal de ensino já existem apoios ao que se refere à formação inicial e continuada de professores. Segundo o PME (LAGES, 2015), a partir das últimas décadas, houve avanços que respaldam o trabalho docente, a exemplo do plano de carreira dos profissionais da educação, que proporciona Bolsas de Estudos para os cursos de Graduação e Pós-graduação, sendo estes em modalidades de Especialização (*lato sensu*), Mestrado e

Doutorado (*stricto sensu*), auxiliando os professores e incentivando-os a continuar estudando, por meio de política de aperfeiçoamento continuado.

O Plano Municipal de Educação reconhece que a formação inicial não dá conta de suprir todas as necessidades e anseios cotidianos da sala de aula, desse modo, torna-se fundamental que o professor esteja em busca constante de conhecimentos que agreguem à sua prática. Entende, ainda, que os cursos de formação não podem ser tratados como acúmulos de certificados ou aquisição de informações técnicas.

No que tange à construção do Plano Municipal de Educação de Lages, esta se dá conforme os compromissos definidos pelo Plano Nacional de Educação (nº 13.005, de junho de 2014, p. 02) que preconiza:

- I – Erradicação do analfabetismo.
- II – Universalização do atendimento escolar.
- III – Superação das desigualdades educacionais.
- IV – Melhoria da qualidade do ensino.
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania.
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação.
- VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país.
- VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- IX – Valorização dos profissionais da educação.
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental.

Embasados nas Diretrizes definidas pelo PNE, encontros a fim de discutir o tema têm sido realizados pelo Fórum Municipal de Educação envolvendo também as unidades escolares, que representam instituições de ensino e comunidade, com o objetivo de refletir e definir prioridades por meio de Metas e Estratégias a serem adotadas no âmbito da educação municipal.

Importante lembrar que, no Brasil, país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes,

assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Como afirma Mészáros (2018): a “[...] educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”, ou seja, que o humano seja valorizado e considerado.

Nesse processo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressar, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias, aspecto evidente nas palavras de Althusser (2007, p. 53), para quem o sistema desigual tende a “[...] reproduzir suas condições de produção enquanto produz”. Ao seguir a lógica da economia de mercado, forças econômicas e os ocupantes do próprio Estado capitalista, infelizmente não demonstram interesse em mudar a qualidade social da educação. A metáfora da Casa Grande e a Senzala (FREYRE, 1992), permanece válida para descrever a visão de mundo da classe dominante brasileira, que sequer tem projeto de mudança para o país. Seu projeto é a manutenção da sociedade, cujo berço é a escravidão (JESSÉ, 2017).

O que se observa no governo atual é o desprezo para com a educação pública, trocas sucessivas de ministros da educação, desqualificados e incompetentes, que produzem um retrocesso após outro. Os fatos são os argumentos, ou seja, a negação da ciência, ameaça da autonomia das universidades, a perseguição a tudo o que se relaciona à pedagogia de Paulo Freire, entre outros. O que podemos saudar beneficentemente é o comportamento do Congresso Nacional, que não sem ameaças, evidentemente sob pressão de organizações da sociedade civil, aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)³.

3 “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica”. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 05 jan. 2021.

Não obstante a política federal atual de educação ultraconservadora e ultraneoliberal, estados e municípios se torcem e contorcem na busca de caminhos próprios, alinhando-se ou se colocando na contramão do sistema nacional. De qualquer modo, diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas, as redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade, exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Dessa forma, é importante salientar os múltiplos papéis desempenhados pela relação ciência-tecnologia-sociedade na vida moderna e na vida do planeta Terra como elementos centrais no posicionamento e na tomada de decisões frente aos desafios éticos, culturais, políticos e socioambientais.

As unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os estudantes a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e a própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.

Cabe, ainda, às Ciências Humanas, cultivar a formação de estudantes intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em

face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os estudantes pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). Também, que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo.

2.2 SENTIDO DE EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

As ideias de Paulo Freire têm contribuído muito para a educação brasileira, latino-americana e para outros continentes, como Europa e África. Suas concepções de educação como processo de libertação e humanização do sujeito trazem a visão da importância da escola na formação das pessoas e o professor como mediador desse processo.

O método criado por Freire – visto por ele mesmo como uma teoria do conhecimento, pois não acreditava ser um método específico, mas uma forma de aprendizado -, destinava-se em sua origem à alfabetização de adultos trabalhadores que não conseguiram frequentar a escola no tempo “certo”, no entanto, muitas das possibilidades que ele levantou em seu trabalho influenciam a educação brasileira.

Freire propunha a identificação das palavras-chave do vocabulário dos estudantes, com etapas que consistiam em investigação que buscava entre professor e estudante as palavras e temas mais significativos da vida do estudante, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vivia. Em seguida, inseria-se, após a etapa da tematização, um momento da tomada de consciência e significados das palavras. Logo depois, distingue-se a etapa da problematização, na qual o professor desafia e inspira o estudante a superar a visão mágica do mundo, para uma postura conscientizada (FREIRE, 2015).

O cotidiano desses trabalhadores deveria estar presente nas palavras para despertar sua motivação. Por isso, Freire (2015, p. 104) situou que: “Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização”.

Explicando melhor, seu método é composto por cinco fases: a primeira, conhecimento mútuo, anotação das palavras, respeitando o linguajar dos estudantes; a segunda, escolha das

palavras selecionadas, numa sequência das mais simples para as mais complexas; a terceira, situações inseridas na realidade local do grupo de estudo; a quarta, criação de fichas-roteiro para debates e, quinta, criação de fichas de decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras (FREIRE, 2015).

Para Freire (2005, p. 9), isso corresponde ao “[...] ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. A causa desse método fazer uso das palavras-chave do cotidiano dos estudantes é justificada pelo autor:

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos (FREIRE, 2005, p. 13).

Sabendo que Freire considerava esse método uma teoria do conhecimento e de sua luta pela transformação por meio da educação, os programas de alfabetização nos anos de 1960 foram inspirados em suas ideias. Tanto que, em 1967, foi “copiado” pelo governo militar, com o nome de Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

No referido projeto, o método Paulo Freire foi aplicado de maneira deformada, apenas com as fichas de leitura, sem o processo de conscientização. Se os militares consideravam o método subversivo, mutilando-o, oferecem o seu avesso, impensável como mera técnica de alfabetização (ARANHA, 2006, p. 207).

Freire tratava o analfabetismo como uma questão social e política, e acreditava que seu método era eficaz. Gostava de conversar com o povo e observar a evolução de perto, pois afirmava:

Como se explicar que um homem analfabeto, até poucos dias, escreva palavras com fonemas complexos antes mesmo de estudá-los? É que, tendo dominado o mecanismo das combinações fonêmicas, tentou e conseguiu expressar-se graficamente, como fala (FREIRE, 2015, p. 119).

Segundo Freire, esse fato se constatou por meio do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura: “Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo” (FREIRE, 2015, p. 142).

Compreende-se, então, que ao ensinar por meio das palavras geradoras e do conhecimento pré adquirido do estudante, o professor visará uma transformação social por meio da educação.

Partindo desse contexto, se pode dizer que, na escola, os conhecimentos a serem disponibilizados para aprendizagem dos sujeitos são escolhidos, determinados e geridos por um grupo de sujeitos que defendem ideologias, têm um determinado grau de cultura, que vivem em uma sociedade e definem as maneiras de viver, agir e estar nessa sociedade.

A Pedagogia proposta por Paulo Freire tem como ponto de partida uma Educação problematizadora, que envolve o processo de dialogicidade, a escuta e a socialização entre educadores e educandos de tal modo que um inexistente sem o outro porque, nesta prática, há uma troca de saberes.

Segundo as obras de Freire, a educação torna o indivíduo consciente de sua realidade histórica, desta forma possibilita as pessoas se conhecerem e mudarem essa realidade que conseqüentemente muda ou transforma o mundo, para isso o autor elenca a importância da formação permanente dos professores. Freire (1996, p. 39) ressalta 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”.

A educação auxilia no desenvolvimento das capacidades de apropriação do conhecimento, das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças. Conforme Freire (2000, p. 86): “O que temos a fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.

Além disso, Freire observa que o diálogo é a essência da educação. Para ele, é no “ir e vir das falas vivas” que se permite o encontro entre as pessoas que falam e que ouvem. Portanto, o diálogo é, conforme Freire (2005, p. 91), “[...] este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito”.

De acordo com Freire (1987, p. 45):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no

outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Portanto, o diálogo possibilita também a produção de conhecimento e solução de problemas do dia a dia relacionando o refletir e o agir. Às crianças, cujos pais e mães são participativos, o processo de desenvolvimento e aprendizagem se dá de modo diferente, possuem um comportamento diferente, conforme diz Freire (1994, p. 45): “ação, reflexão resulta em ação”. Nessa perspectiva, o diálogo está presente: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1994, p. 45).

Além disso, Paulo Freire destaca a importância de assumirmos uma educação que harmoniza a aprendizagem e desenvolve a consciência de ambos, educadores e educandos, de que só existe saber na invenção e reinvenção, no movimento constante, que os sujeitos fazem no mundo, com o mundo e com os outros. O pedagogo assinala que é preciso desenvolver a parte humana das pessoas, resgatando valores como dignidade, empatia e solidariedade, potencializando e facultando aspirações e capacidades individuais, bem como consciência crítica que visam o bem comum, onde o educador através de sua ação orienta os educandos para que se percebam aprendizes simultaneamente, enquanto ensina aprende e vice-versa.

Essa prática acontece, segundo Freire (2011) quando a educação é mediada pela intercomunicação, ou seja, educador e educandos dialogam, questionam, refletem entre si. Os educandos vão desenvolvendo o seu poder de compreensão do mundo em suas relações com ele e com a realidade, em suas transformações e processos diferenciados, estabelecendo uma forma autêntica de pensar e atuar. O professor ao facultar e intervir junto a literatura infantil e o estudante, seja na sala de aula ou em outros espaços escolares, oportuniza aos estudantes, indagações, observações e trocas de experiências entre eles.

No processo de formação humana da criança essa prática possibilita o desenvolvimento da alteridade, para além do cognitivo, incentivando o reconhecimento do estranho, para que possa conviver de forma respeitosa com o diferente, seja capaz de ser autora e autônoma de suas ideias e concepções, desde a infância, com possibilidades de atuar no ambiente onde vive, apresentando-se como uma leitora crítica e ao mesmo tempo sensível.

Quanto ao papel do professor com relação à leitura, Freire (2017), ao mesmo tempo em que registra que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, apresenta a figura do professor coadjuvando com o estudante nesta construção, bem como menciona a necessidade da escrita e reescrita para que haja uma transformação por meio da prática consciente do estudante. Enfatiza a importância crítica da leitura na alfabetização, colocando o papel do

educador dentro de uma educação, onde o seu fazer deve ser vivenciado, dentro de uma prática concreta de libertação e construção da história, inserindo o alfabetizando num processo criador, de que ele é também um sujeito.

Reforça ainda Freire (2005, p. 25) que “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. Para este filósofo e professor ensinar significa fazer provocações que possibilitem a construção ou formação de outras aprendizagens. Reafirmando que este é um comportamento que deve ser assumido pelo/a professor/a ao adentrar em uma sala de aula, apresentando-se como um ser crítico e inquiridor, aberto às indagações, curiosidades e inibições dos seus estudantes, para que ambos, educadores/as e educandos/as, “[...] apreendam e corroborem das aprendizagens nas diversas dimensões, ontológica, política, ética, epistemológica e pedagógica”.

Ao/a professor/a, de acordo com Paulo Freire (2005), cabe a sabedoria para entender que ensinar exige consciência de que somos seres inconclusos e precisamos nos reconhecer como tais. E ainda, que nos formamos pela educação, tanto prática quanto teórica, que devemos respeitar a autonomia do/a educando/a, utilizando-se de bom senso e humildade, entre outras qualidades para garantir os direitos dos/as educandos/as, instigando-os/as a serem curiosos/as e críticos/as quanto a apreensão da realidade, bem como das crenças de que a mudança é possível, entre outros.

Contudo, entendemos que a mais relevante contribuição de Freire está na educação popular. É seu maior legado. É a referência maior entre tantos outros estudiosos e educadores, com seu método e princípios que orientam a práxis educativa. Reconhecidamente é o educador mais combatido e negado pelas forças conservadoras e ultrarreacionárias do governo atual e de setores da sociedade civil brasileira. Explicado pela potência que carrega seu legado pedagógico. Seu método foi muito além da alfabetização, ou seja, ele elaborou os princípios fundantes da educação popular, de uma educação libertadora e emancipatória.

Segundo Pio, Carvalho e Mendes (2015 apud CRUZ, 2020),

A práxis educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora.

Com Freire, a práxis educativa não se reduz a qualquer ação, mas tampouco, em qualquer prática. Ou seja, trata-se de uma ação refletida, autocrítica e carregada da intenção

de transformar a realidade. Nesse processo emerge a consciência do sujeito individual e coletivo, consciência de estar no mundo, em uma sociedade de classe, de saber sua classe, as condições de vida de sua classe social, a relação que se estabelece entre sua classe e as classes dominantes. Enfim, o engajamento social e político pela transformação e superação das condições de sua classe na qual os direitos mais elementares são negados. Para efeito de nossa análise, sintetizamos quatro dimensões da pedagogia freiriana que perpassam a educação popular, conforme apresentadas por Carrillo: “1. Educar é conhecer criticamente a realidade. 2. Educação é comprometer-se com a utopia de transformação da realidade; 3. Educar é formar sujeitos/agentes para a transformação da realidade; 4. Educar é diálogo” (CARRILHO, 2011, p. 30).⁴

Dito de outra maneira, subjacente na síntese acima, para Freire, conhecer o mundo ocorre em um processo coletivo e prático, que implica em consciência e numa relação horizontal entre educadores e educandos. Ao mesmo tempo todos se educam e todos educam. A educação nunca é neutra, ou seja, toda prática educativa é política, porque envolve valores, projetos e utopias. Os projetos e utopias podem ser conservadores ou transformadores da realidade.

Por último, mas sem esgotar a reflexão, educar, para Freire é exercitar o diálogo pelo qual todos os sujeitos envolvidos tornam-se sujeitos. Novamente devemos retomar a ideia do inacabamento humano. Homens e mulheres, somos seres inacabados, interdependentes, uns necessitando dos outros, e nosso desenvolvimento individual e coletivo é mediado pela dialogicidade,

Como afirma Carrillo (2011, p. 33), “[...] para Freire não pode haver busca sem esperança. Perder a esperança é perder a possibilidade de constituirmo-nos como sujeitos, de *transformar o mundo e, portanto, de conhecê-lo*”.⁵ Então, Freire desenvolve a *Pedagogia da Esperança* condição para superar todo fatalismo, conformismo e desencanto que o poder dominante impõe cotidianamente sobre as classes subalternizadas.

Além disso, Freire destaca a necessidade de conscientização dos sujeitos sobre sua condição de oprimido e que isso se dá quando estamos dispostos ao diálogo e que este implique na amorosidade. Salientamos que o conceito de amorosidade em Paulo Freire requer, em primeiro lugar, o reconhecimento e abertura ao outro mediado pelo diálogo. E que seja esta abertura uma disposição de escuta e diálogo horizontal.

4 Tradução livre da pesquisadora.

5 Tradução livre da pesquisadora.

Quando isso ocorre, segundo o mesmo autor, a amorosidade transcende o sentimento humano para se constituir em compromisso com o ser humano “[...] inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento do *ser mais*” (FREIRE, 2019, p. 101). Numa sociedade como a brasileira, marcada pela desigualdade social, cindida por sentimento de ódio e de resistência ao reconhecimento da diversidade e da diferença, homofóbica, racista, e patriarcal, valores reproduzidos na educação escolar, torna-se um imperativo ético aprender e reaprender a ouvir e dialogar com o *outro*, tão fundamental para nossa condição e desenvolvimento humano (TELLES; LOCKS, 2019).

2.3 FUNÇÃO DA ESCOLA E EDUCAÇÃO, POR DERMEVAL SAVIANI

Saviani (2000) preconiza a importância do conhecimento para o estudante como necessário para o processo educativo, conseqüentemente, nos leva a compreender a escola como o espaço fundamental nesse processo. A escola, conforme entendida pelo autor, passa a ganhar destaque como responsável pelo “saber sistematizado”, obtendo, dessa forma, o potencial para a transformação social, tendo sua relevância em todas as épocas históricas, do passado ao futuro, incluindo a sua importância para as novas gerações. Mas, a dita transformação social deve ser assumida pelos profissionais da educação envolvidos na educação formal ou não.

Também enfatiza que a escola é um espaço de transformação social, grande potencializador de ideias e mudanças e que todos os sujeitos envolvidos por esse espaço precisam estar imbuídos de um único propósito, que é acreditar que a transformação é possível e não aceitar as coisas como se apresentam (SAVIANI, 2013). Para isso, ressalta que:

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual (SAVIANI, 2013, p. 44).

Além de reconhecer a escola como um espaço essencial para o aprendizado sistemático, a pedagogia histórico-crítica identifica o professor como militante cultural. O professor é entendido por este termo em Saviani (2013) como um sujeito ativo, presente na militância em benefício de uma escola da transição, ou seja, pautada na mudança da falsa dicotomia que separa teoria e prática, assim como, político-pedagógico.

Desta forma, esse pedagogo mostra que a ideia do conformismo necessita ser desconstruída e o professor, em seu trabalho docente, necessita elucidar as falsas aparências que mantêm as classes dominadas e exploradas por meio de inúmeras estratégias, entre elas, a negação de uma educação crítica e reflexiva.

De acordo com Saviani (2005), o mediador é importante no desenvolvimento cognitivo do estudante, porém, este precisa desenvolver a própria autonomia na busca da aprendizagem e da construção do próprio conhecimento de maneira independente, e isso acontece de modo gradual no processo de aprendizagem e da construção do conhecimento, aspecto primordial para o crescimento e a maturidade do estudante.

Para isso, devemos pensar a concepção de mundo, de escola e de sociedade que queremos, a fim de buscar, de fato, a transição da escola no todo, seja ela na elaboração e aplicação no projeto político pedagógico, nos currículos, seja em todas as ações que envolvem a formação humana.

Saviani (2005, p. 35) também questiona: “[...] a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?” E continua sua indagação ao refletir que “[...] uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem é uma constante”.

Conforme Saviani (2013), o processo de transformação do saber elaborado em saber escolar consiste em um conjunto no qual o saber sistematizado e os elementos relevantes para o desenvolvimento intelectual do estudante ocorram em uma sequência que possibilite a sua assimilação.

Cabe lembrar que a Pedagogia Histórico-Crítica é um marco no movimento educacional brasileiro e consiste em resgatar a importância da escola e sua finalidade educacional, bem como, a reorganização do processo educativo. O saber sistematizado, nesse contexto, é visto como a especificidade do saber escolar, o que possui a sua valorização, assim como o papel do professor nesse espaço.

A educação brasileira passou por vários momentos históricos na tentativa de superação de alguns desafios, como o analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. De acordo com Saviani (2008), duas características estruturais marcaram esse percurso e os limites da política educacional: a histórica resistência das elites dirigentes à manutenção da educação pública, tendo como limite a falta de recursos destinados à educação, e a

descontinuidade das políticas educacionais, marcadas pela sequência interminável de reformas.

Além disso, é necessário compreender como, ao longo da história, a escola foi assumindo seu papel na sociedade, aferida pelas necessidades dos estudantes, no cumprimento do papel de gestão do ensino que lhe cabe. Saviani (2008) afirma que, historicamente, a educação pública brasileira foi marcada por muitas reformas que, na prática, não saíram do papel. A cada novo comando, uma nova reforma era criada e novas expectativas eram geradas a fim de universalizar e melhorar a educação. Segundo esse mesmo autor, o atraso na implantação de um sistema de ensino nacional gerou “[...] um déficit histórico imenso e secular, de tal modo que o Brasil ainda é um dos países com os maiores índices de analfabetismo [...]” (SAVIANI, 2008, p. 12), enquanto países da Europa e vizinhos da América Latina, como a Argentina, Uruguai e Chile, já no final do século XIX, haviam universalizado a escola básica.

No atual cenário em que vigora um novo PNE, cujas metas e estratégias visam romper com alguns dilemas da educação, desafios são postos. Um deles é a criação de um Sistema Nacional de Educação que, de acordo com Saviani (2013), seria uma das saídas para a melhoria da educação no Brasil. Esse sistema estava em discussão e chegou a ser enviado para análise no Congresso Nacional, como Projeto de Lei n. 413/2014. Esse projeto previa a regulamentação do Parágrafo Único do Art. 23 da Constituição Federal, para instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixar normas da cooperação federativa entre a União, os estados, Distrito Federal e os municípios, a fim de definir as responsabilidades educacionais de cada um e garantir o direito à educação e fazer cumprir o PNE. Porém, em consulta ao site da Câmara dos Deputados, constata-se que, no dia 7 de junho de 2017, o PL havia sido retirado de pauta. Esse projeto poderia viabilizar o regime de colaboração entre os entes federados. Conforme Saviani (2013, p. 755):

Na construção do Sistema Nacional de Educação e na efetivação do Plano Nacional de Educação, deve-se levar em conta o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal, efetuando uma repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o mesmo objetivo de assegurar o direito de cada brasileiro, provendo uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população.

Levando em conta os mecanismos e meios projetados para o financiamento da educação, com a finalidade de concretizar as metas e estratégias do PNE, considera-se a

criação do SNE a base fundamental para assegurar a pactuação das responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios.

Sobre o caráter atribuído à função da educação escolar, este pode ser compreendido, de modo preciso, quando Saviani argumenta que:

Considerando-se que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (idem, p.31), cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário. Mas o proletário não pode erigir-se em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, [1980] 2013, p. 3-4). (grifos do autor).

Quando Saviani menciona que “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, ele se fundamenta em Gramsci. E o fragmento de texto escrito por Gramsci, em que Saviani se fundamenta, refere-se à falta de uma unidade cultural-social em determinada sociedade ou nação, a fim de que ocorra a transformação histórica da sociedade. Mas essa transformação necessita ocorrer, primeiro, por meio da filosofia de uma época e sob a importância da linguagem geral do período histórico em que se encontra, com o propósito de unificar os interesses dos indivíduos.

Na concepção de Saviani, a educação escolar é entendida enquanto instrumento de luta com o objetivo de estabelecer uma nova relação hegemônica que contribua na transformação de um novo bloco histórico, mas sob a direção da classe proletária, e não da classe capitalista. Nessa perspectiva, os elementos que indicam a função social da educação escolar são:

- (I) elevar o nível cultural das classes populares. E aqui se encontra a importância fundamental da educação escolar;
- (II) fazer a crítica da concepção dominante, isto é, as ideologias da classe burguesa;
- (III) trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido, o bom senso, e lhe dê a expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2013, p. 3-4).

Esses três elementos que indicam a função da educação escolar se relacionam de forma orgânica. E essa relação nós explicamos do seguinte modo: a função social da educação escolar é propiciar condições para elevar o nível cultural das classes populares, mas, para isso,

antes, é necessário possibilitar nas classes populares o desenvolvimento da consciência de classe.

Para além da educação escolar, a proposta de Saviani inspirada na formulação gramsciana, demanda processos educativos formais e não formais. Ou seja, é indispensável valorizar e assumir a educação popular, como mediadora de processos de transformação da realidade. A educação popular carrega o potencial para a formação da consciência de classe. Mas, os profissionais da educação são preparados para associar processo educativos formais e não formais por onde emerge a educação popular? A formação inicial e continuada de professores tem pautado na estrutura curricular ou nos cursos de capacitação a temática da educação popular?

Vemos as perspectivas pedagógicas de Freire e Saviani convergirem para pontos comuns e complementares. Ambos formulam críticas à educação acrítica, alienada e reprodutora do modo capitalista de sociabilidade. Na contramão, formulam uma pedagogia mediada pelo diálogo, reflexiva, crítica, humanizadora e emancipatória, sem neutralidade, pois tem projeto, nutrindo-se por uma utopia de transformação da realidade.

2.4 DESIGUALDADES SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

A desigualdade social no Brasil é um tema que tem chamado a atenção de pesquisadores, porém, ainda temos muito o que pesquisar para buscarmos propostas que permitam as mesmas oportunidades para todos.

No decorrer deste trabalho, fizemos leituras de estudos realizados a respeito das desigualdades sociais, contudo, nas pesquisas em catálogos de teses e dissertações da CAPES, SCIELO, UFSC e BDTD, observamos que a maioria corresponde às áreas do direito, economia, ciências sociais, sociologia e psicologia, portanto, poucos são os estudos na área específica da educação. Sabemos que a desigualdade social é um problema histórico, sustentado pela má distribuição de renda, portanto, faz-se necessário discuti-la no âmbito dos estudos acadêmicos voltados para a educação escolar. As discussões podem partir de alguns questionamentos. Quando se trata da desigualdade social no ambiente escolar, na escola pública brasileira, ela se manifesta socialmente e se reproduz? Como identificar o modo como ela se reproduz nesse ambiente?

O pensador francês Louis Althusser obteve grande reconhecimento ao identificar como opera a ideologia na sociedade por meio da superestrutura. O Estado tem função

primordial com seus aparelhos ideológicos no processo de inculcação sobre as classes oprimidas pela classe dominante. Aparelhos ideológicos persuasivos, como família, educação, meios de comunicação, igrejas/religiões, partidos políticos, os próprios poderes executivo, legislativo e judiciário, cotidianamente, inculcam ideias, valores e visão de mundo, hegemonicamente, àquelas que atendem interesses pela dominação e manutenção da sociabilidade capitalista. Papel determinante também jogam os aparelhos repressivos controlados pelo Estado, tais como as forças armadas, polícia, exército, o aparato do judiciário, utilizados quando já não operam com eficácia os aparelhos ideológicos persuasivos (ALTHUSSER, 2007). Quando forças sociais e políticas, notadamente os movimentos sociais se insurgem, são criminalizados, perseguidos e pessoas e grupos são presos e até assassinados. Chacinas como a do Eldorado de Carajás⁶, no sul do Pará, ilustram amargamente o que estamos traduzindo nestas linhas. No caso da educação, como já observamos, Paulo Freire entre outros, foi perseguido, reprimido, exilado, o que o levou a intensificar sua pedagogia fora do Brasil.

A escola, ou a educação formal, tem papel preponderante enquanto aparelho ideológico persuasivo. De um modo geral, basta ver a formação conservadora dos profissionais docentes, o conteúdo do material escolar, o controle por meio da disciplina e do sistema de avaliação, a hierarquia das funções no interior da instituição escolar e do sistema educacional. A reflexão de Caldart (1989), que tem como referência a obra de Mariano Fernandez Enguita, “*Trabajo, escuela e ideologia*” (1985), especialmente no capítulo “A aprendizagem das relações sociais de produção”, oferece contribuição importante por meio da abordagem marxista para entender a relação existente entre a escola, a educação e as relações sociais de produção capitalista dominantes num determinado período histórico, numa determinada sociedade.

Qual é a tese de Enguita, segundo Caldart? A de que existe um verdadeiro isomorfismo na relação entre as relações sociais de educação e as relações sociais de produção. Ocorre que os homens e as mulheres não se submetem espontaneamente aos mecanismos de exploração. Ninguém consciente se deixa explorar ou se sujeitaria a receber um salário-mínimo pela venda de sua força de trabalho. É a atuação de mecanismos

⁶ Na tarde do dia 17 de abril de 1996, um destacamento de 155 policiais militares do Pará deixou 21 camponeses mortos na ação conhecida como Massacre do Eldorado do Carajás, paralisando de forma violenta o movimento de 1,500 pessoas que marchavam para Belém em forma de protesto contra a desapropriação da Fazenda Macaxeira, à época, ocupada por 3.500 famílias sem-terra. Ver mais em: BARBOSA, Catarina. Massacre de Eldorado do Carajás completa 24 anos: “Um dia para não esquecer”. **Brasil de Fato**. Direitos Humanos. 17 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/04/17/massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-24-anos-um-dia-para-nao-esquecer>>. Acesso em: 07 abr. 2021.

econômicos, políticos e jurídicos que lhes impõe essa realidade. Retomando Althusser, este descreve como atuavam o Estado e as forças do capital nos anos de 1960, fazendo com que as pessoas aceitassem a condição de assalariados ou de expropriados pela apropriação da mais valia. A força da inculcação ideológica é de uma potência imensa. A aprendizagem e interiorização prévia das relações sociais de produção se dão de modo permanente e sutil e a escola assume um papel de enorme importância.

A escola, reflete Caldart (1989), é a instituição que se interpõe entre a família e o trabalho. Observe que a escola recebe a criança e a família a oferece de braços abertos, de forma natural. Uma criança em idade incapaz de autodefesa. A própria lei impõe o tempo de ingresso no sistema educacional. Como neste ambiente a criança vai aprendendo as relações sociais de produção dominantes na sociedade? Enguita, conforme analisa Caldart (1989), começa por prestar atenção ao conteúdo do currículo. Há um conjunto de práticas que vão se sucedendo e se repetindo, como rituais, formas de interagir entre estudantes e professores, que vão sendo introjetadas o aprendizado das relações sociais de produção capitalista. Enguita entra numa discussão sabida por nós, sobre o poder do currículo oculto.

Mas, a escola tem outras funções, lembra Caldart (1989). Ela também prepara o estudante enquanto mão de obra para o mercado de trabalho, ainda que nem sempre tenha a garantia de sua inserção nesse mercado como a vemos na contemporaneidade. A escola produz a ideologia da determinação do lugar ou do enquadramento da criança, do adolescente e, depois da juventude, na divisão social do trabalho, ou seja, seu destino é estar a serviço do capital, e isso de modo muito natural. A escola, nesse paradigma educacional, socializa o estudante para as relações sociais de produção capitalista para aceitar espontaneamente e integrar-se ao modo de produção de sociabilidade capitalista, ou seja, de economia de mercado.

Afinal quais as razões da emergência da educação popular, da educação crítica, reflexiva e emancipatória, do nascimento das teorias histórico-críticas como vimos, se não foi a contraposição ou reação a este modelo de uma educação voltada para a servidão voluntária tão bem refletida por Enguita? Desse modo, podemos ver como a escola, a educação, é lugar não só onde se materializa socialmente a desigualdade social, como também é uma das usinas de reprodução e difusão dos efeitos das desigualdades sociais.

Outro aspecto a ser considerado é que as condições sociais interferem na aprendizagem escolar, e as desigualdades sociais se traduzem, de forma geral, em desigualdades escolares e vice-versa. Em relação às desigualdades sociais, de acordo com Carvalho (2008), existem duas faces da modernidade: o triunfo obstinado pela igualdade, ao

mesmo tempo em que as desigualdades de classe são tidas como elemento fundamental, estrutural das sociedades capitalistas. Nessas relações de classes estariam muitas explicações dos hábitos da vida política e cultural, coletiva e individual dessas sociedades. Nesse sentido, surgiria a formação do Estado providência e de um sistema de proteção e de direitos sociais, que, o mesmo autor, se formam enquanto um sistema de integração próprio da sociedade industrial.

Segundo Oliveira (2009), as políticas educacionais vêm atribuindo às escolas novas funções sociais de caráter assistencial, o que coloca em questionamento seu papel de instituição educadora. Além do que, a escola passou a determinar as condições de inserção social, grau de cidadania e relação com o trabalho e com o mundo, constituindo-se como direito de todos e dever do Estado. Direito este muito questionado em sua consistência com relação às desigualdades sociais.

Contudo, entendemos que a escola não pode, sozinha, garantir seu papel com eficiência se a sociedade não colaborar, garantindo os direitos básicos às pessoas, mas isso não significa que a escola deve ficar de braços cruzados, ao contrário, a sua função educativa precisa ser cumprida com a mesma eficácia.

Dentro da escola existe uma grande diversidade social que frequentemente fica sendo alvo de comparações, desigualdades e preconceitos e acaba sofrendo grandes reflexos dessas desigualdades. Em uma sociedade muito desigual, discriminatória e dividida em classes, a educação se torna também discriminatória, refletindo a sociedade e suas características.

De acordo com o registrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] é a sociedade, quer queira, quer não que educa moralmente seus membros, embora a família, os meios de comunicação e o convívio com outras pessoas tenham influência marcante no comportamento da criança. E naturalmente a escola também tem (BRASIL, 1997, p. 73).

Uma educação de qualidade precisa voltar-se para todos e não somente para uma minoria. Percebe-se que estudantes com melhor condição socioeconômica adquirem conhecimentos de forma mais rápida, o que acentua em demasia as desigualdades educacionais.

Falar de desigualdade social no ambiente escolar é um assunto necessário, pois constantemente percebemos esse cenário nas escolas. Residimos em uma região na qual o inverso caracteriza-se como estação de frio muito rigoroso, ainda assim, é comum observarmos estudantes com sandálias de dedos em dias de frio, caminhando sobre fortes

geadas. Como simplesmente olhar e não ficar tocado, incomodado com essa situação? Em geral, os professores, alongando sua atuação, conversam entre si, se organizam e conseguem um tênis ou bota para aquele estudante. Além disso, não é incomum deparar-se com estudantes famintos ou com algum tipo de dor (garganta, ouvido, barriga, dente) e os professores se mobilizando de alguma forma para suprir ou atenuar tal necessidade. Contudo, sabe-se que nesses casos são resolvidos ou, como ocorre na maioria das vezes, atenuados alguns problemas pontuais, o que funciona mais como uma maquiagem ou mascaramento das desigualdades encontradas no cotidiano escolar do dia a dia escolar.

A educação é entendida, por alguns, como um dos mecanismos mais importantes para a superação da condição de pobreza e das desigualdades, por outros, é vista como reprodutora das hierarquias sociais existentes.

Se, inicialmente, a literatura entendia o padrão espacial urbano brasileiro como dicotômico entre um centro e uma periferia de alta homogeneidade social e como resultado de processos macrossociais, novas dinâmicas sociais e econômicas aumentaram a complexidade espacial dos grandes centros urbanos e novas perspectivas analíticas passam a identificar uma heterogeneidade de condições sociais nas grandes cidades brasileiras (KOWARICK, 1979). Como consequência, estas deixam de ser o espaço da ausência de serviços e bens públicos, tendo em vista a expansão do acesso a esses desde a redemocratização, na década de 1980. As periferias contemporâneas, assim, demandariam um olhar analítico de maior complexidade e heterogeneidade da trama espacial urbana.

Ricas econômica e culturalmente, mas profundamente desiguais, as metrópoles objetivam e reificam as desigualdades socioeconômicas que as caracterizam na organização de seu espaço, sob a forma de segregação espacial. Dá a uns e nega a outros benefícios de localização – a proximidade ou o afastamento de bens, como equipamentos educativos, meios de transporte, saneamento, hospitais, bibliotecas; a maior ou menor proximidade do trabalho; o prestígio ou o estigma a simples enunciação do bairro de moradia; a chance ou não de selecionar o círculo de relações e de aumentar o capital social (KOWARICK, 2009).

Por último, fixemos nosso olhar sobre os dados reveladores do retrocesso da Educação Básica brasileira nos últimos seis anos. No que se refere ao censo escolar, analisa-se que, entre 2014 e 2018, a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA) “perdeu” 1,3 milhão de estudantes matriculados, conforme apontam dados do Inep. O Brasil tem cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola. As maiores concentrações estão na faixa de

crianças com 4 anos de idade, com 341.925 crianças fora da pré-escola, e aos 17 anos, com 915.455 jovens (BRASIL/INEP, 2018).

O Ensino Médio é a etapa que registrou maior recuo, com 220 mil jovens a menos de 2017 para 2018. Essa queda ficou mais evidente nas redes estaduais, com redução de 197,1 mil estudantes. Nas escolas da rede privada, a retração foi de 40 mil matrículas, de acordo com o Censo. Em 2018, foram registradas 7,7 milhões de matrículas, uma queda de 7,1% desde 2014 (BRASIL/INEOP, 2018).

A explicação para esse recuo estaria na passagem do Fundamental 2 para o Ensino Médio: há uma queda nas matrículas já no 9º ano do Ensino Fundamental, o que levaria à diminuição dos estudantes que vão para a etapa seguinte. A redução foi de 8,3% de 2014 a 2018. No Ensino Fundamental, a tendência de queda acompanha o movimento dos últimos cinco anos. Entre as etapas, essa é a que concentra mais estudantes, com 27,2 milhões em 2018, o que representa 4,9% a menos do que em 2014 (BRASIL/INEP, 2018).

A queda na taxa de matrículas é mais evidente nos anos finais (6º ao 9º). Nos anos iniciais (1º ao 3º), as escolas registraram 152,1 mil matrículas a menos com relação ao ano anterior, enquanto 4º e 5º anos tiveram uma pequena queda, com 11,9 mil estudantes a menos. No período 2012-2018, o Ensino Fundamental 1 perdeu 628.714 estudantes, enquanto o Fundamental 2 perdeu 758.828 estudantes. Na modalidade de tempo integral, os índices de matrículas também caíram, passando de 16,3% nas escolas públicas de Ensino Fundamental em 2017 para 10,9% em 2018 (BRASIL/INEP, 2018).

O Censo Escolar 2018 mostra que a grande maioria das crianças e jovens está matriculada na rede pública: são aproximadamente 39,5 milhões, o que representa 81,44% do total. Esses estudantes estão localizados majoritariamente na área urbana (88,7%) (BRASIL/INEP, 2018).

2.5 LENTES PARA PENSAR A DESIGUALDADE SOCIAL E A EDUCAÇÃO: MARX, ALTHUSSER, BOURDIEU E ENGUITA

Baseamo-nos em alguns pressupostos do método de Marx, normalmente chamado de dialética materialista histórica ou materialismo histórico-dialético, que deve ser entendido como uma ideia geral de como tratar o objeto de investigação. O método é entendido, aqui, como um guia ou orientação para o conhecimento que deve, necessariamente, se ater aos procedimentos metodológicos (caminhos para se atingir os objetivos) aliados a uma teoria.

Marx não chegou a desenvolver sistematicamente a teoria de seu método, ou seja, esteve mais atento à sua aplicação para a análise da sociedade capitalista, a ordem burguesa ou a sociedade burguesa. Tanto é verdade que em uma das principais referências sobre essa questão, Marx se utiliza dos escritos de outro autor (M. BLOCK: Os Teóricos do Socialismo na Alemanha. Extrato do Jornal dos Economistas, julho e agosto de 1872) para elucidar sua forma de pesquisa e elaboração teórica. Por ser uma das raras sínteses no que tange à discussão do método, optamos por transcrevê-la *ipsis literis* como é apresentada em “O Capital” (livro 1, primeiro volume):

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei dos fenômenos de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele, o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências por meio das quais ela se manifesta na vida social. Por isso, Marx só se preocupa com uma coisa: provar, mediante escrupulosa pesquisa científica, a necessidade de determinados ordenamentos das relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhe servem de pontos de partida e de apoio. (BLOCK, 1872 apud MARX, 1996, p. 138).

No entanto, se Marx fez ou não elaborações sistemáticas acerca do método de trabalho, isto, neste momento, pouco importa. O fundamental é percebermos a perspectiva de produção de conhecimento implícita em sua obra. Mas, o que é fundamental quando falamos de método dialético materialista-histórico? A representação mental do concreto, de uma realidade concreta, ou seja, uma apreensão de algo exterior ao pensamento e preexistente, tal construção levada a cabo pelo pensamento e suas operações.

Em síntese, o método consiste em apreender o movimento ou a estrutura movente de um dado objeto que permite, dessa forma, captar a dinâmica para analisar as diversas formas de sociedade, suas leis de funcionamento e desenvolvimento. Captar modificações, transições e relações, por meio de abstrações, análises e síntese, para que se possa tomar consciência do real em suas múltiplas determinações. Nessa perspectiva, pouco se conhece de uma organização social sem se fazer ou estabelecer relações com as diversas realidades ou conjunturas (econômica, social, política e cultural).

Deve-se perceber, assim, que quando a perspectiva marxista de pesquisa é levada a cabo, haverá, inevitavelmente, uma profunda vinculação entre o conhecimento produzido e a realidade histórica. Isso porque, tal perspectiva situa-se no plano da realidade histórica, permeada de tramas e relações contraditórias e conflitantes, de leis de construção e

transformação dos fatos (FRIGOTTO, 2004, p. 75). Decorre, também, desse fato, que tal conhecimento é revelador de um movimento, de uma realidade dinâmica, dessa forma, tal verdade é histórica.

Nessa linha de pensamento, uma das exposições mais objetivas feitas por Marx sobre seu método de produção de conhecimento encontra-se na “Introdução para a crítica da economia política”. Nela, Marx aponta para a necessidade de se partir do real, buscar as leis de transformação dos fenômenos que permitem desvendar a forma como é constituído seu princípio obscuro para se chegar à realidade concreta (a sua essência). Nessa exposição, ressalta o autor que “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 14). Essa síntese, ou totalidade concreta (produto do pensar), por constituir-se de contradições e antagonismos, está em constante movimento de transformação, encontra-se em inter-relações com outros fenômenos. Essa complexa trama só pode ser percebida quando abordada também na perspectiva metodológica dinâmica, flexível e rigorosa, que supere os limites dicotômicos do qualitativo/quantitativo produzidos historicamente. Nessa premissa, as incursões teórico-metodológicas em torno do objeto, isto é, do fenômeno da formação política do docente, deve ser, na prática concreta, problematizada à luz das contradições, transformações, articulações e nexos que ocorrem no âmbito do concreto pensado.

A posição de Althusser sobre esse ponto é, em princípio, partilhável, na medida em que a tese de Engels implica aceitar, com efeito, que Marx pegue, na obra de Hegel, o método, renegando exclusivamente a filosofia especulativa. Esta interpretação certamente não dá conta do significado efetivo das mudanças conduzidas pelo pensamento marxiano e influenciou, apesar disso, uma parte importante das leituras clássicas de Marx, consagrando toda uma tradição de pesquisa a um desenvolvimento da “dialética marxista” entendida como método.

Althusser propõe empreender essa crítica, porém, à partir da formulação de uma nova teoria, de uma teoria do materialismo histórico, que permitiria explicitar o que, na obra de Marx, encontrar-se-ia apenas de forma concentrada e não desenvolvida: “É claro que [...] a leitura de Marx tenha, portanto, por condição prévia uma teoria marxista da natureza diferencial das formações teóricas e de sua história, isto é, uma teoria da história epistemológica, que é a própria filosofia marxista” (ALTHUSSER, 1979, p. 29).

Já Bourdieu (2012) defende que a sociedade só pode viver se existir uma conformidade aceitável entre todos os membros. A educação é responsável em perpetuar a homogeneidade, gravando na alma das crianças as semelhanças essenciais exigidas pela vida

coletiva. Esse autor entende a educação como um fenômeno responsável em adequar o indivíduo à sociedade, a qual ele compreende organizada de forma harmônica por meio da moral.

Ainda de acordo com Bourdieu, os filhos de famílias com menor capital cultural e econômico sobem apenas um degrau pequeno no *status quo*, entretanto, a classe média necessita da escolarização para manter esse status. Enfatiza que o capital econômico desfavorável apresenta menor oportunidade na escolarização. A escola cria mecanismos de seleção e critérios para legitimar a desigualdade daqueles que não se apropriaram de nenhuma forma de capital, isto é, o capital cultural, social ou econômico. O capital econômico sobrepõe o capital cultural, porém, fica nítido que a divisão de classes interfere de maneira nefasta na educação escolar.

Dessa maneira, Marx e Bourdieu dialogam no sentido de que a educação por si só não é suficiente para prover as condições de igualdade. Para Marx, a escola ou o acesso ao conhecimento não produziria a igualdade e nem determinaria o processo revolucionário. Para ele, as condições de igualdade social residiam no desenvolvimento do processo produtivo e as classes sociais e o conhecimento seriam partes integrantes desse processo (FAVORETO, 2008).

A escola aplica sanções e cria métodos camuflados de segregação e exclusão. A educação serve para mascarar as diferenças de classes, enquanto a violência simbólica marginaliza os menos dotados de capital cultural, uma vez que o espaço escolar não permite o “habitus” e a cultura se transforma em espécie de dominação. Ideias essas de Bourdieu que não diferem do Pensamento Marxista, já que Marx entende que a educação está centrada na superestrutura e não ocupa o lugar da luta de classes.

Na teoria de Bourdieu, a educação teria outra finalidade, pois seu papel principal, que é de instância transformadora para a instância reprodutora do poder, ou de legitimar os privilégios sociais, uma inversão total de perspectiva. A escola, desse modo, não promove a democracia, o formato escolar nada mais é que a definição da reprodução do capital.

Sob a base teórica do pensamento marxista, a omnilateralidade pode ser considerada como objetivo maior, como finalidade da educação (ENGUIITA, 1989), no sentido em que Marx compreende a superação das condições históricas de exploração no capitalismo: a transformação das relações sociais de dominação. Já nos “Manuscritos Econômicos Filosóficos” (MARX, 1993), encontramos o conceito de omnilateralidade. A ideia de que a relação homem-natureza é definida pelo trabalho, traz a omnilateralidade resultante da atividade vital voluntária, consciente e universal: a apropriação plena do-ser-humano pelo ser

humano é a omnilateralidade. Temos aqui, então, a concepção filosófica do “vir a ser” humano: a ideia do homem como ser natural universal, social e consciente – omnilateral.

3 MÉTODO E METODOLOGIA

Quais razões justificam a escolha de uma metodologia de pesquisa? E de uma metodologia que corresponda aos objetivos e sujeitos a serem pesquisados? Nossa abordagem teórica pressupõe que o ponto de partida da investigação reside na observação dos fenômenos materiais ou imateriais existentes na realidade. Nosso método, portanto, é essencialmente indutivo, ou seja, a relação sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado parte do campo empírico. Tem sua origem em um cuidadoso inventário de sua aparência, do que é dado imediatamente, do constatado. Em outras palavras, a aparência do fenômeno é o ponto de partida do conhecimento. Mas, como adverte Kosik (1976), a realidade dos fenômenos não aparece imediatamente inteligível. Ela se esconde no que o autor denomina de “pseudoconcreticidade”. Em suas palavras:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* [...] o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. (KOSIK, 1976, p. 11, Grifos do autor).

Há outra realidade do fenômeno escondida a ser desvelada, denominada de essência. Significa dizer que os fenômenos são constituídos por sua aparência e essência, dessa forma, nunca coincidem. A aparência não esgota aquilo que é o fenômeno, ela revela e oculta o fenômeno. Por este motivo Kosik afirma que a investigação não pode subestimar a aparência fenomenológica. A razão desse princípio metodológico é que precisamente a aparência se constitui no ponto de partida para a elucidação dos fatos. Em suas palavras, “É profundamente errônea a hipótese de que a realidade no seu aspecto fenomênico seja secundária e desprezível para o conhecimento filosófico e para o homem: deixar de parte a aparência fenomênica significa barrar o caminho ao conhecimento real” (KOSIK, 1976, p. 58).

O esforço intelectual, a construção do conhecimento pela pesquisa é, justamente, fazer a travessia da aparência para a compreensão da essência constituinte dos fenômenos a serem desvendados. Nesse sentido, a ciência, melhor, a investigação, tem a função de destruir o mundo da “pseudoconcreticidade”, a coisa em si, fetichizada, idealizada, naturalizada, num mundo “claro-escuro de verdade e engano”, não é imediatamente reconhecida como resultante da atividade social dos homens, como refere esse autor.

O método escolhido é o dialético, entendendo que a realidade estudada é essencialmente contraditória, diante disso, nos permitir tentarmos obter as respostas para as questões elaboradas dialogando com os professores, gestoras e pais envolvidos, oportunizando a escolha da forma de ser abordado, seja entrevista ou formulário, presencial ou virtual, como for melhor para o participante envolvido. Isso implica, também, respeitar as particularidades e realidades que cada um vivencia, sempre pautando-se no respeito, no diálogo, sem deixar de lado o rigor científico que uma pesquisa exige.

A pesquisa no campo da educação enquadra-se geralmente no tipo de pesquisa qualitativa. Sendo nossa abordagem teórica referenciada no materialismo histórico e dialético, configuramos agora nossa metodologia de investigação. Baseado em Bardin, Triviños (2011) enumera as seguintes características da pesquisa qualitativa:

1.º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. 2.º) A pesquisa qualitativa é descritiva. 3.º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. 4.º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. 5.º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2011, p. 128-130. Grifos do autor).

Outro aspecto a ser enfatizado é o princípio da liberdade teórico-metodológica a ser assumido pelo pesquisador quando trabalha com a pesquisa qualitativa. Triviños (2011) sustenta essa ideia, contudo, adverte para o fato de que não se deve perder o caráter acadêmico do trabalho. Há que se cotejar, na pesquisa, uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetividade capaz de ser apresentada na academia e aprovada pela comunidade científica.

Para isso, Triviños oferece um conjunto de sugestões para uma pesquisa seja assumida na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Sua premissa básica é de que:

[...] Não é possível realizar uma investigação no campo social, e especificamente na área educacional, se não tem ideia clara dos conceitos capitais do materialismo histórico: estrutura das formações socioeconômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, que é a sociedade, base e superestrutura da sociedade, história da sociedade e consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção de homens, ideia da personalidade, da educação etc.” (TRIVIÑOS, 2011, p. 73).

Triviños (2011, p. 73-74) pontua um procedimento geral que orienta a pesquisa na abordagem dialética: 1º) *A contemplação viva do fenômeno*. Trata-se da primeira etapa de investigação na qual ocorre a observação, reunião de materiais, de informações, análise de

documentos. Delimita-se o fenômeno como ele se apresenta, uma fase na qual o pesquisador levanta os primeiros pressupostos. É uma fase de aproximação da aparência do fenômeno, tal qual é visto, e tem significado para a sociedade. 2º) *Análise do fenômeno*, ou seja, começa a travessia da aparência para sua essência. Trata-se de um movimento de abstração do real. Observa-se as partes que integram a totalidade do fenômeno. Estabelecem-se as relações e conexões sócio-históricas; é quando aparecem os multideterminantes sociais, econômicos, políticos e culturais que podem estar presentes no movimento do objeto. Emergem os instrumentos, isto é, as técnicas, como questionários, entrevistas, observações em vista da coleta de dados. 3º) *A realidade concreta do fenômeno*. Uma etapa na qual o pesquisador estabelece os aspectos essenciais do fenômeno com seu fundamento, realidade e suas possibilidades; o que nele é singular e geral; momento da análise dos dados, articulação das interações e conexões existentes; em outras palavras, é quando se atinge o objetivo da pesquisa, qual seja, reprodução ideal do movimento real do fenômeno investigado.

Esta pesquisa é qualitativa, descritiva, bibliográfica, documental e de campo, mas não assumidas de modo estanque ou tomadas isoladamente cada uma dessas características. A coleta de dados teve um significado muito especial, pois foi quando os dados advindos do campo empírico foram confrontados e analisados à luz da abordagem do materialismo histórico e dialético. Na pesquisa de campo foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada. Conforme Triviños (2011, p. 146):

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessa à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Essa afirmação permite inferir que não tivemos a pretensão de ir a campo com um roteiro de questões prontas, mas com questionamentos suscitadores de novas interrogações e que nos permitissem um diálogo correspondente aos objetivos-foco desta pesquisa. Importante enfatizar que, embora pesquisador e pesquisado tenham papéis diferentes, buscou-se uma relação circular, em vez de verticalizada ou hierarquizada.

Após realizar as entrevistas em duas escolas, começamos a rever as respostas obtidas, então, nos demos conta que não eram suficientes para responder ao problema de pesquisa. Questionamentos surgiram, a exemplo do que poderíamos fazer para concluirmos a pesquisa. Desse modo, nos demos nova oportunidade de voltar a campo e refazer as entrevistas,

questionando e dialogando mais com os participantes envolvidos. Após cada pergunta, fazia-se outra na sequência para, então, termos uma resposta que pudesse dar conta da questão da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO E AMOSTRAGEM

Nosso foco reside no objetivo geral deste trabalho, qual seja, investigar se a educação escolar oferecida pelo município de Lages em Santa Catarina contribui para a reprodução ou superação dos efeitos da desigualdade social tendo como parâmetro as percepções de pais ou responsáveis de estudantes, professores(as) e gestores(as) que atuam em escolas públicas municipais. O campo empírico de investigação, foram, portanto, as escolas da rede municipal de ensino de Lages e os sujeitos pesquisados foram pais ou responsáveis por estudantes, professores e gestores(as) que atuam em escolas de educação básica nos anos finais, respectivamente, 8º e 9º anos.

Reiteramos que se trata de uma pesquisa qualitativa, socioeducacional, na qual buscamos compreender um universo de significados, valores e crenças advindos da observação e da análise dos dados coletados em campo. A participação dos sujeitos na pesquisa foi antecedida por esclarecimentos da pesquisadora relativos aos objetivos, procedimentos metodológicos, éticos e relevância da pesquisa. A pesquisa teve, como descrito, uma abordagem teórica referenciada no materialismo histórico e dialético.

3.2 SELEÇÃO DA AMOSTRA

A amostra dos entrevistados teve a seguinte configuração. Foram selecionadas três escolas urbanas da rede municipal de educação de Lages, dentre um universo de trinta e duas escolas que ofertam educação básica. Para as entrevistas, foram indicados dois professores(as) de cada escola. Do mesmo modo, de cada uma das escolas foram entrevistados dois pais ou responsáveis por estudantes e uma entrevista com o(a) gestor(a), totalizando quinze entrevistas. As três escolas foram escolhidas pelo critério de inserção socioeconômica diferenciada. A primeira, por achar-se inserida em bairro de periferia, a segunda, em bairro intermediário entre periferia e centro e, a terceira, em bairro urbano central da cidade.

3.3 QUESTÕES ÉTICAS

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UNIPLAC, com o parecer número: 3.832.660, no dia onze de fevereiro de dois mil e vinte e seguiu os pressupostos previstos na Resolução 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coleta de dados foram antecedidos por uma visita às escolas eleitas para a pesquisa, quando foi apresentado o Projeto de Pesquisa à direção da escola, solicitação de acesso aos entrevistados e realização do primeiro contato com os professores, potenciais participantes da pesquisa. Na oportunidade foi apresentado o Projeto no que tange aos seus objetivos, metodologia e questões éticas. Em uma segunda etapa, previamente agendada com os entrevistados, foi realizada a entrevista, orientada por um questionário estruturado, cuja finalidade foi a de alcançar os objetivos da pesquisa. Dado que se trata de uma investigação com seres humanos, foi dispensado todo o cuidado ético com os sujeitos que aceitaram contribuir com suas percepções para esta pesquisa.

A cada professor(a) e gestor(a) entrevistado(a), pais ou reesposáveis de estudantes, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para leitura e assinatura, garantindo o resguardo da identidade de cada participante. Codinomes foram utilizados para denominar os entrevistados, sendo, deste modo, resguardado o anonimato e a privacidade desses sujeitos. Para a coleta de dados, os encontros foram acordados com os entrevistados(as) com a devida autorização dos informantes. Foi utilizado um roteiro de questionário estruturado para orientar o diálogo em acordo com os objetivos da investigação. Os diálogos não ultrapassaram uma hora de duração. A entrevista foi transcrita em material impresso, sendo devolvida para o informante para sua verificação e aprovação.

Em conformidade com a Organização Mundial da Saúde (OMS), devido ao surgimento de um novo coronavírus, SARS-CoV2, que recebeu o nome técnico de COVID-19, em março de 2020 o estado de Santa Catarina publicou o Decreto 506, de 12 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública. Dentre as medidas adotadas, sugeriu-se o isolamento social, com suspensão de serviços e atividades presenciais por sete dias. No dia 18 de março de 2020, o prefeito municipal de Lages publicou o decreto 17.904, suspendendo aulas no município de Lages, nas redes públicas,

particulares, cursos técnicos e Universidades. Em 17 de abril de 2020, foi publicado o Decreto 562, que revogou os anteriores, declarando o estado de calamidade pública em todo o território catarinense para fins de enfrentamento a Covid-19.

Diante da situação de pandemia, algumas alterações foram necessárias para a realização das entrevistas que foi substituída por um questionário estruturado realizado nas escolas com pais, professores(as) e gestores(as). Após o primeiro contato, foi perguntado se o participante preferia fazer a entrevista de forma presencial ou virtual, a partir disso, foi combinada a melhor forma para cada participante. A maioria optou pela presencialidade nas escolas, nos dias combinados para entrega de kits de alimentação ou atividades, tomando os cuidados e recomendações exigidas, como uso de máscaras, distanciamento social, higiene das mãos, com uso frequente de álcool em gel. Pequena parte das entrevistas foi realizada em ambiente virtual, utilizando-se um questionário estruturado, antes, porém, conversamos por telefone somente então disponibilizamos o questionário para ser respondido.

3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISES DOS DADOS

Severino (2016, p. 129), afirma que a análise de conteúdo

É uma metodologia de tratamento e análise de informações de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Para o caso específico desta pesquisa, seguimos a recomendação de Triviños (2011), ou seja, optamos pelo método de análise de conteúdo, um método bastante aplicado na investigação qualitativa e educacional. Para Bardin, citado por Triviños, a análise de conteúdo

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (TRIVIÑOS, 2011, p. 160).

Anota Triviños (2011, p. 160) que “A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc., são procedimentos indispensáveis na utilização deste método que comentamos”. Em seguida, descreve as etapas no processo de uso da análise de conteúdo

descritas por Bardin. A *pré-análise*, que implica na organização do material coletado. A *descrição analítica*, segunda fase, portanto, que já começa na primeira fase, quando o material recolhido é submetido a um estudo aprofundado e sob as lentes da teoria ou dos referenciais teóricos. Finalmente, a terceira fase, denominada de *interpretação referencial*, é quando a análise alcança maior profundidade. Reflexões, intuições apoiadas nos materiais coletados, ao interagir e fazer conexões, tratam de desvendar o fenômeno estudado, fazendo a travessia de sua aparência para a essência. Triviños (2011) demonstra que há um *conteúdo manifesto* e um *conteúdo latente* no conjunto de materiais investigados. O pesquisador deverá atingir o conteúdo latente, sob pena de permanecer na descrição e não no desvelamento do sujeito pesquisado resultante de multi-determinações.

Gatti (2019) recorda que, nas pesquisas na área educacional, pelas características das metodologias utilizadas, é rara a possibilidade de os participantes serem expostos a riscos. No entanto, os pesquisadores têm a responsabilidade de assegurar que ninguém seja submetido a qualquer tensão, constrangimento, antes, durante e depois dos resultados de uma pesquisa.

No campo da pesquisa educacional, lembra a autora que a maior parte dos riscos aos participantes pode ser gerada nas relações pesquisador-pesquisados, nas atitudes de observações em trabalho de campo, e que as tensões que podem aparecer podem ter natureza provisória ou marcas mais profundas. Portanto, não se pode subestimar a possibilidades dos riscos em qualquer pesquisa, em qualquer situação.

Este Projeto de Pesquisa, em seu trabalho de campo, quando da realização dos primeiros contatos e das entrevistas poderia gerar situações de constrangimento, tensões ou conflitos de dimensão moral, psíquica, social, cultural, por razões da pesquisadora também integrar o quadro de docentes pesquisados, uma vez que todos pertencemos à rede municipal de educação e atuamos nas escolas eleitas como nosso *lôcus* de pesquisa.

Quanto aos benefícios, a pesquisa pode potencializar sentimentos de autoestima, afirmação profissional, demonstrar avanço na qualidade social da educação, fortalecimento das práticas pedagógicas, metodologias de ensino/aprendizagem, enfim, a afirmação positiva das diretrizes educacionais e projetos pedagógicos escolares.

Isto posto, enfatizamos que esta pesquisa se comprometeu com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos para os sujeitos pesquisados, conforme apontam as diretrizes e normas da Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Por último, constitui uma exigência ética a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento em que é explicitado o consentimento livre e

esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar (Resolução nº 196/96).

3.6 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE PARTICIPANTES

Foram inclusos nesta investigação dois professores/as que atuam em cada uma das três escolas pesquisadas nos dois últimos anos do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Lages, um(a) gestor(a) de cada uma das três escolas, e dois representantes de pais ou responsáveis por estudantes dessas unidades escolares.

Foram excluídos da pesquisa todos os sujeitos das três escolas, estudantes do oitavo e novo ano, todos os estudantes dos demais anos escolares, todos os pais ou representantes de estudantes das três escolas eleitas, exceto os pais definidos para as entrevistas. Outrossim, foram excluídos os convidados que não concordaram em participar da pesquisa ou não assinaram o TCLE.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui trazemos a pesquisa de fato, realizada nas três escolas selecionadas como *locus* de estudo e que serão denominadas como Escola A, Escola B e Escola C, com as percepções advindas das respostas dadas nos questionários que foram respondidos pelos professores e gestores.

Em cada uma dessas escolas foram selecionados 2 professores de cada e um gestor, porém, no quadro que segue, colocaremos todos como professor, utilizando Prof. 1, Prof. 2 e Prof. 3, com o intuito de preservar a identidade de cada um. Os quadros que trazem as respostas na íntegra foram organizados e contemplam a pergunta e as respostas dos três sujeitos pesquisados em cada escola. As categorias selecionadas compõem o título da cada subitem analisado na sequência.

4.1.1 Função da escola na vida do estudante: a voz dos professores

No Quadro 1, trazemos as informações sobre as percepções dos professores sobre o papel da escola na vida dos estudantes, o que corresponde à primeira pergunta do questionário.

Quadro 1 - Respostas de professores à questão 1

Qual o papel da escola na vida do estudante?			
Escola	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
Escola A	Transmitir informações, facilitando para o aluno transforme em conhecimento.	Ampliar os conhecimentos do aluno, mediando informações que os torne indivíduos críticos e com vontade de ir em busca de seus objetivos.	A escola é muito importante, pois prepara o mesmo para um todo na sociedade, vida profissional, ensina a respeitar as diferenças, valorizando cada um.
Escola B	O papel da escola é socializar o conhecimento; seu dever é atuar na formação moral dos alunos, uma vez que vivemos em uma era com muitas informações, mas pouco conteúdo de valor. É na escola que vamos aprender a selecionar tantas informações e gerar conhecimento a partir delas.	Preparar as pessoas para a vida, preparar o ser humano para os desafios enfim... nesse atual modelo capitalista, está em meio uma competição. E cabe a escola prepará-los a enfrentar os desafios.	O papel da escola é ensinar, mas ensinar “bem”, incentivando os alunos a adquirirem outros e novos saberes; assim como incentivar e orientar os alunos a prática da pesquisa, promovendo curiosidades e instigando para que o mesmo possa enriquecer seus conhecimentos; aprender que todo conteúdo estudado poderá ser utilizado durante sua vida bem como acrescentar na sua educação aspectos comportamentais que são imprescindíveis na sua convivência em sociedade.
Escola C	A escola tem a função de não só melhorar a capacidade do	Importante pois na escola eles aprendem a conviver	A escola tem o papel de transmitir o conhecimento e incentivar o

Qual o papel da escola na vida do estudante?			
Escola	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
	estudante de ter uma formação crítica para a vida, mas muito além disso, pois a partir dela os caminhos se abrem profissionalmente falando e também como seres humanos pensantes.	em sociedade; a defender seus direitos e ao mesmo tempo a saber como se deve agir em situações de risco. O papel da escola não é só passar conhecimento, mas transmitir segurança e dignidade.	crescimento do aluno pessoal e intelectual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2020).

Conforme observado no Quadro 1, *transmissão de informações* foi a resposta de dois professores que a entendem como a função da escola, evidenciando uma educação tradicional, o que corresponde à educação bancária criticada por Paulo Freire. Nesse tipo de educação, segundo Freire, o estudante recebe as informações necessárias de acordo com planejamento prévio do professor. Nessa metodologia, o papel do professor se restringe a passar, transmitir conhecimentos preestabelecidos, o professor aparece como o sujeito e o aluno como objeto, o professor ensina e os estudantes aprendem. Desse modo, não são avaliados ou considerados os interesses do estudante, tão pouco os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida.

Importante refletir que essa prática docente visa à memorização mecânica dos conteúdos e quanto mais conteúdos os professores passarem, melhores serão, já os estudantes, quanto mais submissos, quietos, melhores serão, e isso fica evidente na fala de Freire: “Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor o educador será. Quanto mais deixem docilmente encher tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2001, p. 58), isso impede que o estudante desenvolva sua capacidade crítica e curiosidade em ver além do que é mostrado.

Na mesma linha, Saviani (2005, p. 6), refaz um percurso do que foi a concepção de escola e ensino tradicional, que vem do século XIX, como uma escola que atendesse aos interesses da burguesia, notadamente intelectual, dotada de saberes e de valores, com a pretensão de elevar aos mesmos patamares a sociedade que não se enquadrava nesses padrões. A escola, então, foi considerada como o caminho e o único espaço que poderia salvar as pessoas da ignorância, o que pode ser compreendida, pela concepção de Arroyo (2018), como a educação para a humanização de não humanos. O que é uma contradição, na visão do autor, porque considera desiguais, portanto, “in-humanos”, aqueles que têm deficiência de saberes escolares determinados por uma instância intelectualizada, branca, educadora. Nas palavras do autor:

A diversidade étnico-racial convertida em padrão de superioridade-inferioridade humana, intelectual, moral, cultural está na raiz das brutais desigualdades sociais e educacionais. Um padrão de subalternização-inferiorização-segregação dos Outros como humanos que persiste (ARROYO, 2018, p. 1103).

Retomando a ideia de pedagogia tradicional, conforme se observa na fala dos entrevistados, a visão de que a escola é a salvação, porque transmite os saberes acumulados pela humanidade, ainda se mantém nas escolas brasileiras, embora avanços tenham ocorrido, em especial a partir dos anos 1990 (SAVIANI, 2005). Contudo, os avanços ainda se embatem com a visão tradicional da escola como transmissora de saberes para preparar os estudantes para o bom convívio em sociedade, para a dignidade e para o mercado de trabalho.

A visão de que a *escola amplia os conhecimentos* dos estudantes é percebida na fala de quatro professores. Um deles considera como função da escola a “Ampliação de conhecimentos”, partindo da ideia de que o estudante possui conhecimento prévio, adquirido antes de adentrar ao espaço da escola. Desse modo, quando passa a frequentar os bancos escolares, há ampliação dos saberes angariados em outros espaços, processo que se dá com as aulas ministradas pelos professores.

Nessa percepção, a escola abre a possibilidade de fala e de escuta entre estudantes e professores, que passam a problematizar os conteúdos a serem trabalhados. Por consequência, os estudantes deixam de ser “dóceis”, para se tornarem investigadores, assim, ambos, professor e estudante, participam da construção do conhecimento.

Compreende-se que é por meio do diálogo que a superação da educação bancária acontece, ou seja, é com a consciência do papel de educador e educando que se reflete a educação como um processo de crescimento para todos os envolvidos. Retomando o pensamento de Freire: “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2001, p. 68).

A função social da escola está ligada ao desenvolvimento do homem para viver em sociedade. Também, o caráter social da escola é amparado pela Lei n. 9394/96, no seu Art. 1, ao ressaltar que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

4.1.2 Formação humana no planejamento de aulas: a voz dos professores

Nessa etapa da pesquisa, que abrange a segunda questão, perguntamos aos professores se, ao elaborarem o plano de aula, pensam na *formação humana* de seus estudantes. Seis deles, um da escola A, três da escola B e dois da escola C responderam que sim, pensam nesse aspecto ao elaborarem seus planejamentos. As respostas na íntegra podem ser observadas no Quadro 2.

Quadro 2 - respostas à questão sobre planejamento e formação humana
Ao elaborar o plano de aula, pensa na formação humana dos estudantes?

Escola	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
Escola A	O planejamento é uma atividade inerente ao trabalho do professor, que exige muita reflexão sobre ensino e a aprendizagem. Portanto, faz-se necessário alinhar um bom planejamento, para que o nosso alvo principal, no caso os estudantes, sintam-se motivados e se tornem adultos conscientes.	Sim, a gente pensa, trazendo algo que faça parte do seu dia a dia em que o conteúdo e planejamento seja humanizado, buscando mostrar o verdadeiro valor da escola.	Orientamos os professores a sempre repensarem a importância do que vai ser repassado aos alunos e quais os objetivos e metas que querem alcançar, valendo-se da avaliação como norte para avançar ou rever o que foi trabalhado.
Escola B	Sim. Chegar mais próximo do necessário do que o aluno realmente precisa saber para tornar-se confiante.	Sim. É importante saber a relevância que tal conteúdo terá na vida do aluno.	Sim. Antes da aprendizagem precisamos saber que cada estudante é um ser humano, respeitando a individualidade de cada um, obteremos bons resultados na aprendizagem.
Escola C	Na elaboração do plano de aula temos que levar em conta a realidade do aluno, pois não adianta de nada apenas reproduzir o que vem no livro didático e sim abordar esses conteúdos de uma forma que o estudante sinta-se parte do contexto.	Sempre, penso como aquele conteúdo vai ajudá-los lá na frente.	Sim, não pode ocorrer a transmissão do conhecimento ao educando sem se trabalhar a humanidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2020).

No Quadro 2, o Prof. 2A entende que o planejamento deve ser centrado na ideia da escola como espaço de *formação humana*. Nas palavras desse docente, ele procura focar em “[...] *algo que faça parte do seu dia a dia*”, dos estudantes, para que “[...] *o conteúdo e planejamento seja humanizado, buscando mostrar o verdadeiro valor da escola*”. Isso demonstra que esse professor entende a importância da inserção do humano em sua prática pedagógica, ideia que se alinha ao pensamento de Gasparin (2003, p. 4), de que “[...] *é a existência social dos homens que gera o conhecimento*” (2003, p. 4).

Observamos, nas respostas a questão em foco que a maioria dos professores destaca que o planejamento é essencial e precisa ser elaborado com conteúdos que tenham sentido para a vida dos estudantes. Isso fica evidente na fala do Prof. 2B, ao ressaltar que “[...] *é importante saber a relevância que tal conteúdo terá na vida do aluno*” e do prof. 2C ao relatar que pensa “[...] *como aquele conteúdo vai ajudá-lo lá na frente*”.

A partir dessas falas, podemos inferir sobre a necessidade de levar em consideração o contexto no qual o estudante vive, as metas e objetivos que se deseja alcançar com o ensino para que a escola cumpra com sua função de formação humana, conforme proposto pelos entrevistados.

Esse pensamento se atrela à ideia de três dos professores pesquisados, que ressaltam a escola como espaço de preparação para a vida em sociedade. Tal contexto se coaduna ao pensamento de Freire, que buscou em sua prática e na teoria uma educação voltada ao respeito ao conhecimento que o estudante tem, suas necessidades, tendo como visão, a vida em sociedade desse indivíduo.

Sabe-se que os sujeitos precisam ser preparados para a vivência em sociedade, lembrando que essa vivência não significa dizer que essas pessoas não sabem viver, mas que existe um padrão social excludente e os sujeitos de camadas economicamente mais vulneráveis precisam ser empoderados, formados para que tenham condições de exigir a garantia dos seus direitos, para batalhar por eles quando isso não for efetivo. Como entende Paulo Freire, “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (2001, p. 30), afinal, como questiona Freire:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem melhor sentirá, melhor que eles, os efeitos dessa opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2001, p. 31).

Como entende o Prof. 1C, “[...] *na elaboração do plano de aula temos que levar em conta a realidade do aluno, abordar conteúdos de uma forma que o estudante se sinta parte do contexto*”. Visão que corrobora com a do Prof. 2.

Essas considerações também estão de acordo com o que Saviani (2000) pensa em relação à função da escola, qual seja, a da socialização do saber sistematizado, contudo, partindo do cotidiano do estudante, tendo-o como base contextual para produzir o conhecimento científico no lugar do conhecimento do senso comum.

Ainda a respeito do planejamento, o Prof. 1A salientou que isso corresponde a “[...] *uma atividade inerente ao papel do professor, que exige muita reflexão sobre o ensino e aprendizagem*”. Isso inclui, conforme o pensamento do Prof. 3A, que, além de falar da importância dos conteúdos serem pensados sempre em vista do estudante, salientou a necessidade de ter claros “[...] *quais os objetivos e metas que querem alcançar, valendo-se da avaliação como norte para avançar ou rever o que foi trabalhado*”.

Importante na fala desse professor é a questão da avaliação, discussão em pauta há muito tempo, contudo, como não tratamos desse tema especificamente nesta dissertação, buscamos breve diálogo com Gasparin (2003, p. 135), que trata da função da avaliação para o planejamento do professor. Nas palavras desse autor:

[...] é a avaliação da aprendizagem do conteúdo – não como demonstração de que se aprendeu um novo tema para a realização de uma prova, de um teste, mas a expressão prática de que se apropriou de um conhecimento - que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social (2003, p. 135).

Já para Vasconcellos (1993), citado por Gasparin (2003, p. 135), quando se faz avaliação, “[...] trata-se da materialização e objetivação do conhecimento”, ou seja, num processo avaliativo, “[...] o educando deverá expor os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer com o objeto do conhecimento, seu significado, bem como a generalização, a ampliação em outras situações que não as estudadas”.

A educação é atividade necessária para a existência humana, conforme ressalta Saviani (1992), e o planejamento para que isso aconteça é essencial. Na percepção de Vasconcellos (1993), o planejamento contribui para o avanço do conhecimento cotidiano para o científico. Assim, “[...] neste processo, parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = ‘concreto’”) (apud GASPARIN, 2003, p. 52). (Grifos do autor). Lembramos que planejar, na educação, são os registros de metas, objetivos, métodos, enfim, tudo aquilo que for necessário a uma prática pedagógica efetiva, capaz de cumprir seu papel na formação de sujeitos para a cidadania.

Isso está explícito na fala do Prof. 3A ao referir que os professores precisam “[...] *professores [...] repensar[em] a importância do que vai ser repassado aos alunos e quais os objetivos e metas que querem alcançar, valendo-se da avaliação como norte para avançar ou rever o que foi trabalhado*”. Pensamento que também se aproxima do que entendem tanto Vasconcellos (1993), quanto Gasparin (2003).

4.1.3 A escuta como possibilidade de uma prática pedagógica reflexiva

Na continuidade das entrevistas, questionamos os professores quanto à presença do diálogo entre os pares e com os estudantes. Isso porque, conforme nos ensina Freire (2001), a escuta é um caminho para a reflexão, o que implica na valorização do diálogo, da troca de informações entre todos os envolvidos na educação, para que se possa pensar e agir na direção de uma sociedade mais humana a partir da transformação dos homens para a liberdade.

As respostas ao questionamento 3 são expostas no Quadro 3.

**Quadro 3 - Respostas dos professores sobre o diálogo entre colegas e estudantes
Na sua prática pedagógica o diálogo existe entre colegas de trabalho e estudantes?**

Escola	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
Escola A	Entre colegas de trabalho não. Mesmo que seja da mesma área do conhecimento. Não existe socialização.	Sim. A escola é uma família.	Sim, o diálogo é de grande importância e principalmente, saber ouvir o outro.
Escola B	Sim, é de suma importância o diálogo entre colegas de trabalho, pois só assim conseguimos fazer um bom trabalho. Nas escolas onde atuo, existe muita parceria com os colegas estamos sempre conversando e tentando melhorar nossas práticas didáticas. E também com os estudantes existe muito diálogo, para que realmente aconteça uma aprendizagem significativa e de qualidade.	Existe principalmente em sala de aula, um ensino democrático, ouvir e estimular os alunos a questionar, pensar. A prática deve ser feita com base no que o aluno pensa nas necessidades e anseios dos alunos, saber se o conteúdo é válido, útil para o aluno e vá ao interesse do aluno.	Existe sim, porém considero a troca de experiências e entrosamento entre os professores fundamental para aprimorar o diagnóstico dos alunos; procuramos ouvir os anseios e angústias dos nossos alunos seja com relação aos conteúdos e também as suas vivências.
Escola C	Não existe diálogo entre colegas, pois na mesma unidade escolar tem professores efetivos e contratados e os contratados não podem se manifestar dando suas opiniões na maioria dos casos.	Sim, pois na troca de experiências a gente aprende cada vez mais a ensinar e compreender o mundo de nossos alunos.	Sim, procuro acatar opiniões de alunos, professores e funcionários para que ocorra um bom andamento escolar.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2020).

É possível verificar, no Quadro 3, que sete professores responderam existir o diálogo entre colegas de escola, valorizando essa prática como troca de informações e experiências vividas, como fica evidente nas falas do Prof. 1B: “*Sim, é de suma importância o diálogo entre colegas [...], pois só assim conseguimos fazer um bom trabalho*” e do Prof. 3B: “*Existe*

sim, porém considero a troca de experiências e entrosamento entre os professores fundamental para aprimorar o diagnóstico dos alunos". Essa colocação nos remetem a Freire (2005, p. 113), ao ressaltar que "[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições precise de falar a ele".

Entendemos que a prática do diálogo aproxima os colegas de trabalho, valoriza a escuta um do outro e permite vivenciar e conhecer as diferentes experiências de cada um em sala de aula ou escolas. Para Freire, "[...] nosso papel no mundo não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa" (2001, p. 87).

Já para o Prof. 2B, o diálogo existe entre professores e estudantes, "[...] principalmente em sala de aula". Para esse docente, isso corresponde a "[...] um ensino democrático", qual seja, o de "[...] ouvir e estimular os alunos a questionar, pensar". Na mesma linha, o Prof. 1B resalta o diálogo com os estudantes e isso, na sua percepção, é necessário "[...] para que realmente aconteça uma aprendizagem significativa e de qualidade", o que nos leva à colocação de Freire de que "[...] ao escutá-lo", ou seja, ao ouvir o outro, "[...] aprendo a falar com ele" (2005, p. 119).

Ainda nos apoiando em Freire, reiteramos, com suas palavras, que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2001, p. 79).

Contudo, dois professores foram enfáticos, respondendo que não existe o diálogo. De acordo com o Prof. 1A, "*Entre colegas de trabalho não. Mesmo que seja da mesma área do conhecimento*", mesmo sentido da colocação do Prof. 2C, ao afirmar que "*Não existe diálogo entre colegas, pois na mesma unidade escolar tem professores efetivos e contratados e os contratados não podem se manifestar dando suas opiniões na maioria das vezes*".

Frente a essas colocações, questionamos, quando não há diálogo, o que acontece? Na nossa percepção, a ausência de reflexão remete à incapacidade de ouvir o outro, ou, no pensamento freiriano, "[...] se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irreprensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha" (2005, p. 121).

Consideramos que a ausência do diálogo decorrente das certezas e da incapacidade de se pôr à escuta compromete o trabalho escolar e isso afeta todos os envolvidos nesse processo.

O professor não modifica sua rotina, os estudantes não são ouvidos e não conseguem perceber o outro. Ao final disso, perde-se o sentido da escola como espaço de formação humana, conforme ressaltado pela maioria dos entrevistados ao abordarem o planejamento.

Também Saviani reitera a importância do diálogo ao destacar que uma “pedagogia articulada com os interesses populares” tenderá a interessar-se métodos que ensino para além dos tradicionais, estimulando “a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor”, desta forma, é possível favorecer “[...] o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente”. Nesse caso, ainda segundo o mesmo autor, será levado em “[...] em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico”, salientando que não se deve, nesse processo, “[...] perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 2018, p. 121-122).

4.1.4 Escola: espaço de (des)igualdade?

A escola é um espaço coletivo, onde todos os que nele trabalham ou o frequentam deveriam estar comprometidos em apoiar e desenvolver uma educação voltada para o crescimento do ser humano, onde as diferenças fossem respeitadas, sejam elas ideológicas, de gênero, raça, étnicas, culturais ou religiosas, enfim, que todos tivessem voz para contar suas experiências ou preferências, sem diminuir o que outros pensam de forma contrária ou diferente.

Desse modo, a escola, nessa percepção, constitui-se espaço onde o saber científico é ampliado, partindo do que cada estudante conhece ou ouviu falar sobre determinado assunto, e que este se sinta parte na construção dos conhecimentos elaborados em sala.

Para Conceição e Zamora (2015, p. 708), seguindo uma linha freiriana, “[...] há necessidade de reflexão crítica sobre a prática docente, que deve envolver um processo dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar, entre educador e educando. É preciso levar em consideração o reconhecimento da identidade cultural do aluno”.

Assim, nessa possibilidade de escola, entende-se que o estudante se sente seguro em dizer o que pensa, os professores são sensíveis em perceber e ouvir a voz dos estudantes e colegas de trabalho. Cabe, desse modo, também aos professores demonstrarem interesse nas

histórias de vida que permeiam a sala de aula para que todos tenham segurança, sintam-se acolhidos e, através disso, mantenham o interesse em permanecer na escola.

Contudo, a realidade ainda parece pouco considerada, pois as desigualdades e seus efeitos presentes nas escolas são inúmeras e não se resumem apenas nas questões materiais. Embora isso, de modo geral as desigualdades materiais são as mais facilmente percebidas e comentadas nas respostas dos professores entrevistados. É simples identificarmos os estudantes que não conseguem ter os materiais básicos para estudar, roupas e calçados de acordo com a estação do ano, hábitos de higiene, transporte adequado para o deslocamento de casa para a escola, bem como, alimentação básica e adequada. Também, é complexa a presença de familiares seja em casa ou na escola, pois as rotinas de trabalho dos pais ou responsáveis dificultam esse acompanhamento. Além disso, muitos estudantes chegam na escola doentes, pois não conseguem atendimento nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e, com frequência, são os professores que assumem tais responsabilidades, pelo menos no espaço escolar.

Ao refletirmos sobre a escola como espaço desigual, que pretende ser, ao mesmo tempo, espaço de igualdade no sentido dos direitos de toda a comunidade escolar, questionamos os professores se estes conseguem, na prática cotidiana, perceber alguma desigualdade social no ambiente escolar. Caso a resposta fosse afirmativa, na questão cinco solicitamos aos mesmos o que poderia ser feito na e pela escola para diminuir essa condição. As respostas a esses dois questionamentos são apresentadas nos Quadros 4 e 5.

Quadro 4 - Respostas dos professores à questão 4

Percebe se existe desigualdade social em sua escola/ sala de aula?			
Escola	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
Escola A	Sim. Com a ajuda dos professores e direção isso deve ser amenizado.	Não existe. São todos parecidos.	Sim, existe, por mais que o professor tente trabalhar pra não acontecer isso, ainda existe. Cabe a escola evitar.
Escola B	Não. As escolas que trabalho são bem distintas, uma tem um poder aquisitivo melhor e a outra está localizada mais na periferia. Não existe, portanto, desigualdades sociais.	Não há desigualdade, diferença entre os alunos. Existe um modelo único que atende a todos de maneira igual sem diferença. Recebe alunos de vários bairros e todos são tratados de igual forma.	Existe sim, porém procuramos ofertar igualdade de condições a todos, com relação aos materiais escolares, didático-pedagógicos, uniformes etc...
Escola C	Sim, existe desigualdade social e bem gritante, pois sabemos que alguns alunos precisam inclusive vir para escola para alimentar-se e não tem	Sim, pois alguns tem muito e muitos tem pouco.	Sim, temos ainda muitos alunos carentes e com baixo poder aquisitivo.

	materiais necessários e precisam que a escola forneça os mesmos.		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020).

Quadro 5 - Respostas dos professores à questão 5 sobre formas para diminuir a desigualdade social na escola

O que pode ser feito para diminuir a desigualdade social na escola?			
Escola	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
Escola A	Tratar os alunos(as) com igualdade, oferecendo-lhes oportunidades. Incentivando-os a leitura e escrita.	Não existe.	Trabalhar sem discriminar ninguém com equidade social, só que a escola não trabalha sozinha, existe uma sociedade que tem muito a se melhorar.
Escola B	O primeiro passo seria uma conversa com os estudantes sobre a questão que todos têm acesso à mesma educação. Onde estuda o rico, estuda o pobre. Dar oportunidades iguais para todos.	Não vejo desigualdades. A escola é aberta, consciente da sua função, conhece os alunos e tenta desenvolver uma prática igual para todos.	Acredito que sempre está tentando contribuir para a superação da desigualdade, com o desenvolvimento de projetos. Porém com relação as dificuldades de aprendizagem apresentada por alguns alunos, o investimento em alguns profissionais para auxiliar no trabalho do professor está muito defasado. Não temos mais assistência pedagógica e sinto a necessidade de ter na escola um orientador pedagógico que atuasse diretamente auxiliando professores e direção da escola.
Escola C	Acredito que a escola já vem tentando fazer essa mudança, trabalhando de forma que atinjamos o estudante e traga ele para a realidade escolar conciliando essas informações com as informações que trazem de suas vivências familiares.	Campanhas de materiais escolares, roupas e calçados.	Nossa escola procura tratar todos com igualdade independente de sua realidade social.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa (2020).

Ressaltamos que as respostas às questões quatro e cinco foram analisadas em conjunto, por serem complementares e, também, porque algumas respostas foram, de certa forma, contraditórias entre o que se afirmou na questão quatro e o salientado na questão 5, conforme se observa nos Quadros 5 e 5.

Seis professores responderam que sim, existe a desigualdade social no ambiente escolar, como fica evidente na fala do Prof. 1C: “*Sim, existe desigualdade social e bem gritante*”, ou do Prof. 3B: “*Existe sim, porém procuramos ofertar igualdade de condições a todos*”.

Por outro lado, três professores responderam que não existe desigualdade social, conforme se observa na resposta do Prof. 1B, “*Não existe, portanto, desigualdades sociais*”, do Prof. 2B, “*Não há desigualdade*”, e do Prof. 2A, “*Não existe*”. O Prof. 2A, inclusive, ressaltou que “*Não existe desigualdade*”, porque, segundo ele, “*os alunos são todos parecidos*”.

Já nas respostas à questão cinco, desigualdade material foi o principal destaque, ou seja, três professores salientaram os materiais como forma de amenizar as desigualdades sociais na escola. Em contrapartida, dois professores reiteraram não existir esse problema, portanto, não apresentaram soluções para diminuir a desigualdade social, conforme se observa nas falas do Prof. 2A - “*Não vejo desigualdades*” - e do Prof. 2B - “*não existe*”

Dois professores, porém, referenciaram as oportunidades, dentre elas, tratar a todos(as) com igualdade - Prof. 1B, “*Tratar os alunos(as) com igualdade, oferecendo-lhes oportunidades. Incentivando-os à leitura e escrita*”, e Prof. 3A, “*Trabalhar sem discriminar ninguém com equidade social*”.

Conforme se observa, a escola ainda demonstra traços de uma educação homogeneizadora e monocultural, o que torna urgente romper com essa prática, valorizando as diferenças, como destaca Candau (2013), ou seja, é preciso desenvolver

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2013, p. 23).

Essas questões, pela natureza das respostas no que tange a considerar a desigualdade material como a mais presente na escola ou que negam a existência da realidade social de boa parte dos estudantes necessitam ser refletidas pelo conjunto da escola, da comunidade escolar e a sociedade, pois, elas podem ser uma das causas da reprodução do fracasso escolar. Cumpriria, ainda, discutir a questão da desigualdade como início do processo de transformação dela em igualdade, quando se pensa numa escola democrática, conforme ressaltado por Saviani (2018). Isso porque, segundo o mesmo autor:

[...] se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, ou seja, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica (SAVIANI, 2018, p. 130).

Podemos pensar, nesse caso, que a negação da desigualdade tende a reproduzir uma tendência de invisibilização dos sujeitos que não se adéquam a modelos, desse modo, não os enxergando, talvez seja possível se eximir da condição de formadores de sujeitos cidadãos, da formação para a autonomia, como entende Freire, ao ressaltar a necessidade da tomada de consciência da própria prática como um processo que tende à libertação dos sujeitos (FREIRE, 2011). Nas palavras de Lima:

A escola está à mercê dos atos de desigualdades advindos de um sistema com visão eminentemente material, classista e excludente. Não se pode desconsiderar o fato político que permeia todo o processo escolar e de construção de conhecimento. Se assim acontecer, a naturalização das desigualdades vai se acentuando ao ponto de ficar cada dia mais difícil de visualizar. Aliás, a invisibilidade dessas desigualdades também é notada e promovida por uma escola que se coloca na posição de espelhar os valores sociais da modernidade (LIMA, 2020, p. 21555).

A percepção de que todos os sujeitos são parecidos, pode ser um indício dessa invisibilidade no que tange à escola, contudo, é preciso estarmos atentos para que não coloquemos a culpa no professor, como se ele fosse o criador/responsável pela “naturalização da desigualdade” conforme ressaltado por Lima (2020). Isso porque, o professor também é sujeito, e embora sua condição formativa, ele também está assujeitado por todo um aparelhamento do Estado que influencia diretamente na educação, nas ações desenvolvidas na escola. Entendemos essa questão como complexa e para a qual há necessidade de um diálogo maior e aprofundado, o que demandaria novas pesquisas. Contudo, essa realidade abre caminho para a discussão estabelecida no item que segue, ao questionar se a escola é espaço de reprodução ou de superação da desigualdade social.

4.1.5 Escola: espaço de reprodução ou de superação da desigualdade social?

Na última questão para professores e gestores, perguntamos se a educação oferecida pelo município de Lages contribui para a superação das desigualdades sociais ou as reproduz.

Conforme Saviani:

Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado (SAVIANI, 2018, p. 130).

Isso implica dizer, conforme entendemos, que a escola pode ser tanto espaço de superação quanto de reprodução de desigualdades. A superação, por certo, advém de um sistema democrático, no qual todos os sujeitos sejam partícipes, tenham vez e voz ativa e que possam, em conjunto, atuar para que se transforme o desigual em igual no sentido da democracia ou da formação para a cidadania. Isso será analisado a partir das falas dos professores, conforme exposto no Quadro 6.

Quadro 6 - Resposta dos professores à questão 6 sobre a educação lageana
A educação oferecida pelo município, contribui para a superação das desigualdades?

Escola	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3
Escola A	A contribuição para a superação poderia ser mais ampla. A escola e direção não incentivam a leitura, escolas com bibliotecas fechadas. Sem aulas de informática. O ideal seria conversar sobre o pedagógico.	Acredito que a educação contribui para a superação. Temos como lema, se um conseguiu todos conseguem.	Sim a educação municipal contribui muito para a superação, pois é focada numa educação de igualdade social onde se é permitido trabalhar garantindo o acesso de todos, na qualidade e na permanência do estudante na vida educacional.
Escola B	Sim. Pois a nossa dedicação enquanto professores é oportunizar a superação das desigualdades.	De maneira geral acho que tem uma certa reprodução. Ainda há por parte dos gestores municipais ideias engessadas. A teoria não condiz com o que acontece na prática.	
Escola C	Penso que temos que progredir muito ainda, porém vejo que estamos sempre buscando melhorar e transformar o aprendizado para superar ou diminuir a desigualdade existente.	Contribui, pois através dos estudos eles terão um futuro melhor.	Acredito que contribui, pois todos são tratados com respeito e igualdade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2020).

Em relação à educação ofertada pela secretaria municipal de Lages no que tange à superação dos efeitos da desigualdade, oito professores(as) responderam que sim, o que é desenvolvido pelas escolas municipais contribui para essa superação, demonstrado demonstrando uma visão otimista, conforme se observa nas seguintes colocações: Prof. 1C “Contribui, pois através dos estudos eles irão ter um futuro melhor”; Prof. 3B “[...] acredito que sempre está tentando contribuir para a superação das desigualdades”, Prof. 2C “Penso que temos que progredir muito ainda, porém vejo que estamos sempre buscando melhorar”.

Apesar da positividade, uma visão crítica também teve destaque, salientando a necessidade de melhorias e ampliações na educação municipal. Citamos como exemplo o Prof. 1A, ao ressaltar que “[...] *a contribuição para a superação poderia ser mais ampla! é que ainda tem escolas não ofertando informática. Escola e educação não incentivam à leitura. Bibliotecas fechadas. Conversar sobre o pedagógico*”.

No que diz respeito à escola como reprodutora de desigualdades, apenas um professor respondeu que, sim, isso acontece na escola. Nas palavras do Prof. 2B, “*De maneira geral, acho que tem uma certa reprodução*”, afirmando, também, que a “[...] *teoria não condiz com o que acontece na prática*”.

A esse respeito, lembramos com Mészáros (2008, p. 35) que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão de sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MESZAROS, 2008, p. 35). (Grifos do autor).

No que diz respeito à escola da qual falamos, no município de Lages, com a educação ofertada pelo município, convém retomar o histórico de constituição territorial, marcado pela dominação das elites, fundando-se, portanto, num sistema patriarcal e latifundiário, o que resultou numa sociedade de excluídos, cujos resquícios ainda se fazem sentir nesse território. Ademais, o sistema educacional deste município atende às prerrogativas e normativas nacionais, nas quais, em que pese avanços, também se identifica retrocessos e permanência de um fazer pedagógico concentrado no conteúdo, na disciplina e na avaliação.

Outra vez, não nos cabe colocar o professor como responsável pela reprodução de um sistema mantenedor de desigualdades, reiterando a questão humana, formativa, cultural e social desses sujeitos. O que nos compete, neste caso, é pensar que embora o sistema municipal de Lages tenha, na relação de compromissos, no item 3, superar as desigualdades educacionais, podemos refletir que isso ainda não está consolidado, conforme se observa nas respostas dos professores entrevistados, que ressaltam a continuidade dos trabalhos para que isso se efetive ou que identifiquem que a escola se mantém como espaço de reprodução das desigualdades. Para compreender essa realidade para além do espaço físico da escola, esta pesquisa buscou o pensamento também dos familiares ou representantes dos pais dos estudantes das escolas pesquisadas, o que vamos abordar no item que segue.

4.2 A ESCOLA NA VOZ DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Antes de iniciarmos a leitura e reflexão sobre as respostas dos pais ou responsáveis por estudantes das escolas pesquisadas, cabe-nos retomar a questão que envolve a função da escola para a vida dos sujeitos que a frequentam. Nos fundamentamos em Saviani e na pedagogia histórico-crítica, para quem “[...] a finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem [...]”. Isso implica, segundo mesmo autor, “em propiciar às crianças e jovens o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos selecionados e organizados de maneira a viabilizar sua efetiva assimilação [...]” (SAVIANI, 2019, p. 288-289).

Já na percepção de Freire, a educação deve ser uma prática libertadora, o que se faz por meio da dialogicidade entre os sujeitos, na identificação e reflexão sobre sua condição e a do outro e, através do diálogo, desenvolver práticas que libertem os sujeitos das amarras sociais, culturais, dos sistemas dominantes.

Isso em vista, anunciamos as falas dos sujeitos entrevistados na segunda etapa da pesquisa quando questionamos pais ou representantes de estudantes das escolas pesquisadas. Quando se pensa em educação, em práticas pedagógicas, saber ouvir e refletir sobre o escutado é uma possibilidade de compreender a si e ao outro, como também um caminho para a prática pedagógica libertadora à qual nos instiga Paulo Freire.

Iniciando a leitura das vozes dos sujeitos pesquisados, os pais, perguntamos a eles qual é o papel da escola na vida daqueles que estão sob sua tutela ou responsabilidade. As respostas estão expostas na sequência:

*P1A: A escola é tudo. É a **continuidade da família**, começa na família e tem continuidade na escola **para no futuro ser alguém na vida**.*

*P2A: A escola ajuda a **aprender pra ter no futuro um bom emprego**.*

*P1B: **Fundamental na vida do cidadão assim como a família**.*

*P2B: A escola é muito **importante no estímulo, socialização, uma educação lúdica, com técnicas específicas direcionadas a aprendizagem**. Nesse atual momento tudo isso faz muita falta.*

*P1C: Muito **importante, pra ser alguém na vida, para aprender a ser uma pessoa com experiência para o trabalho e ter convivência com as pessoas**.*

*P2C: **É fundamental, pois instrui, ajuda a se socializar**. É fundamental na vida da minha filha. Foi a base para ela dar continuidade, uma excelente base.*

A escola observando as colocações dos pais, identifica-se dois que entendem a escola como uma espécie de extensão da família (P1A; P1B). As discussões sobre a relação escola-família entendem esse processo como um dos aspectos necessários ao sucesso escolar. Contudo, entendemos que é preciso compreender a função da escola não como extensão da família, mas como o espaço no qual os saberes sistematizados são confrontados com os saberes adquiridos na vivência cotidiana, se pensarmos na pedagógica histórico-crítica, conforme entende Arroyo (2013).

Cabe, ainda, procurar entender o que a escola simboliza para as classes populares e o que ela significa para as classes sociais mais altas, pois, conforme os teóricos que vimos estudando, a escola é pensada pela elite como forma de “educar” a pobreza, no pensar de Freire, em sua Pedagogia do oprimido e da esperança, por exemplo, ou os estudos de Arroyo (2014) sobre pobreza e currículo.

As escolas pesquisadas são de periferia urbana, atendem massivamente as classes populares e a escola, conforme os pais dos estudantes dessas escolas a percebem como extensão da família. Embora não esteja explícito ao afirmar isso, pode-se pensar que, para muitos, de fato a escola se torna extensão, aquela parte na qual os filhos das classes populares, da pobreza, estão “seguros” por algumas horas, têm atenção e cuidados e, principalmente, alimentação, na maioria das vezes mais farta do que na mesa da casa. Quando falamos de segurança, estamos trabalhando dois aspectos, a segurança de estar num lugar fechado e não na rua e a contradição disso para uma educação que é violenta no sentido de negar os sujeitos a própria identidade e ensinar-lhes a identidade que podem ter se a educação lhes for redentora, conforme se promete. Dizemos isso pensando em Arroyo quando discute currículo e pobreza e destaca que o currículo apresenta à pobreza outras vivências. mas também em Freire, quando pensa numa educação que pense o sujeito na sua cultura, na vivência, no saber produzido onde reside, com quem convive.

Além da percepção dos pais sobre a escola como extensão da família, outro aspecto chama a atenção, que é considerá-la como possibilidade de “ser alguém na vida”, espaço onde se prepara o estudante “para o trabalho”, o lugar da socialização, termo que aparece de duas formas, como socialização e como espaço que ensina a conviver em sociedade.

Frente a isso, podemos pensar que a escola tem funções, na visão dos pais, que são provenientes do que a elite pensa para a escola, educar a pobreza, reiterando que somente a partir da educação se pode sair da condição “inferior”, ter emprego, renda, uma vida melhor para o filho, no futuro. Conforme Arroyo (2013, p. 9):

Se analisarmos as Diretrizes Curriculares de Educação Básica e as Diretrizes Curriculares de Formação Docente, perceberemos que as referências à pobreza estão diretamente ligadas ao papel da educação como um dos elementos fundamentais para combatê-la; porém, continua não havendo lugar para as vivências da pobreza e para a discussão da sua produção histórica.

As falas dos pais, é possível dizer, reproduzem o discurso de uma escola pensada de cima como redenção, como salvação para suas condições precárias de existência. No entanto, nesse discurso da escola como redenção está implícita a ideia de que o sucesso, o futuro do emprego, do acesso ao mundo do trabalho depende exclusivamente do estudante, da família.

Sobre isso, Arroyo (2013, p. 55) questiona:

Há alguma crença, algum mandamento ou algum ritual de passagem mais sagrado do que essa visão de salvação ou condenação do ritual do percurso escolar? O curioso é que a visão sagrada, messiânica, salvadora persiste na visão do sistema escolar e do currículo defendidos em nome da visão republicana e democrática, secularizada, laica, da educação. Reconheçamos que pouco avançamos nessa empreitada de conformar um sistema de educação laico, secularizado, republicano e democrático.

Os pais consideram a escola como espaço de socialização, lugar onde se aprende a viver em sociedade. Isso faz pensar que para as famílias dos estudantes que frequentam uma escola pública de periferia é preciso aprender a viver, mas essa vivência não é com eles, com os pares e sim com as vivências consideradas como corretas. O pensamento de Freire sobre a questão da educação como opressão pode ser uma explicação para isso. No momento que se cria uma escola que eduque a pobreza, está se falando que a pobreza não tem educação, que não sabe viver em sociedade, então, é preciso ensinar isso, passar a essa parcela da população como ela deve se comportar, como deve ser no meio social. Mas ainda assim, tendo como base os estudos de Freire, de Saviani e de Arroyo, sabemos que a escola é excludente, que ela classifica, elimina os que não conseguem atender aos padrões, que não aprendem os conteúdos curriculares de acordo com as propostas pedagógicas. E segundo essas propostas, a escola é o único caminho para sair da marginalidade, da pobreza.

Conforme Arroyo (2013, p. 54), “O culto e a crença na ciência, na tecnologia, na racionalidade científica como salvadora e libertadora, sobretudo dos pobres são aprendidas nos centros de formação, das ciências naturais, de maneira especial quando se pensam como garantia do progresso e do bem-estar universal”. Ainda segundo o mesmo autor:

Esse caráter necessário, inevitável, inquestionável das competências curriculares, escolares para o bem-estar da nação e de cada um é uma crença que limita autorias e criatividade porque pesa sobre as escolas, sobre os professores e gestores e sobre os

alunos e as famílias. Sobretudo, pesa sobre os coletivos pobres, seus jovens, adolescentes e até crianças. Se fizer um percurso exitoso de aprendizagem dos conteúdos na sequência prevista, passando nas avaliações oficiais seu futuro estará garantido. “Se fracassares nesse percurso teu destino está marcado a continuar no atraso, na pobreza, no desemprego, no trabalho informal de teus coletivos de origem” (ARROYO, 2013, p. 55).

A escola é fundamental, não queremos dizer que não, mas retomando as discussões e pensando nela a partir das falas dos professores entrevistados e comparando com o que pensam as famílias, precisamos entender que nem a escola nem as famílias compreendem a educação como uma ação libertadora conforme propõe Freire em seus diversos estudos. Também ainda não se faz uma pedagogia histórico-crítica de acordo com o proposto por Saviani (2018), nem se tem um currículo que tenha a pobreza ou o estudante empobrecido como sujeito central dos conteúdos seguindo o pensamento de Arroyo (2013) quando trata do currículo como um território em disputa; do currículo e a pobreza como lados que não se tocam, porque o currículo ofertado à pobreza não a pensa como sujeito, mas como objeto que precisa ser moldado.

Como Mézáros (2008) ressaltou, existe uma imposição de valores, de crenças que podem ser pensadas também como a função da escola no que diz respeito à ideologia de que ela é feita para educar os pobres, para tirá-los de sua condição de miséria, preparando-os para o trabalho. Sabemos que essa discussão precisa ser mais abrangente, porque se pensarmos na realidade brasileira no período pré-pandemia, segundo noticiado pelas mídias, havia cerca de 13 milhões de desempregados no país, realidade que acentuou com as condições sanitárias e a inabilidade governamental de conduzir políticas públicas capazes de combater tanto o vírus quanto a redução de postos de trabalho e o aumento da pobreza.

Por que dizemos isso? Porque se antes a escola já não era redentora como prometia, menos será nos próximos anos ou décadas tendo em vista as políticas de repressão às instituições educacionais, aos profissionais da educação e à segregação da pobreza a escolas cada vez mais precárias, somadas ao aumento da pobreza das famílias e do aumento do fosso da desigualdade social.

Voltando à leitura das respostas, na segunda questão perguntamos aos pais: “Quando a escola solicita a presença dos pais ou responsáveis, o(a) senhor(a) participa? As respostas são apresentadas a seguir:

P1A: Sempre.

P2A: **Quando é avisado antes sim, porque trabalho.**

P1B: Foram **poucas vezes** que eu **pude participar, mas a tia e avó me substituíram**, momentos felizes.

P2B: Sim, sempre participo, seja do que for solicitada, sempre estou presente.

P1C: Sim, **nas reuniões entregas de boletins e nas apresentações.**

P2C: Sim. Eu participo de todas as formas, sempre presente, **até em passeios eu vou representando as mães e atuo como mãe nas organizações ou programa de contingência para o retorno em 2021.**

Observamos que todos responderam afirmativamente para sua participação quando chamados pela escola. Todavia, cabe refletir sobre algumas questões que podem aprofundar um pouco essa discussão. P2A ressalta que participa quando recebe comunicado com antecedência, porque trabalha. Essa é a realidade da maioria das famílias que frequentam as escolas pesquisadas. Os pais ou responsáveis são trabalhadores, provavelmente com extensa carga horária de trabalho. No caso das mães, sabemos que elas ainda têm o terceiro turno de trabalho, em casa, e isso pode inviabilizar sua participação na escola.

O que chama a atenção nessa fala em específico é a consciência da qual nos falam Paulo Freire (2019) e Arroyo (2013) sobre a condição do oprimido ou da pobreza. Ter consciência do que e de quem são, e nessas palavras também podemos observar que o estar consciente da própria condição leva a um posicionamento. Participo, *desde que a escola avise antes*. Acreditamos que as famílias sabem de suas responsabilidades, estão cientes delas, porém, também se entendem como sujeitos de direitos, de respeito e de valorização. As famílias respeitam a escola, a percebem como uma tábua de salvação, mas de certo modo também exigem dela que as vejam como sujeitos, como humanos. E então podemos confrontar essa leitura com as colocações dos professores a respeito do planejamento para a formação humana.

Pensar na formação humana requer pensar na Pedagogia da Esperança, de ver o estudante como parte de uma família, de um contexto social que tem sua história, sua cultura e esse sujeito deve estar inteiro na escola e esta precisa vê-lo por inteiro. E isso se aplica também ao professor, sujeito por inteiro, mas ocultado como tal nas propostas pedagógicas, nas diretrizes, do mesmo modo que a escola de periferia, de locais considerados à margem, quando aparece é como objeto que precisa ser modificado, alterado. Do mesmo modo os sujeitos que a frequentam, pais, professores, estudantes, funcionários. Para Arroyo (2013, p. 63):

O que cada um é, vive, experimenta, crê, valora, ou sabe pouco importa, nem sequer como membro de coletivos sociais. O currículo, os conhecimentos não partem desse real, não o valoram, nem se preocupam com as questões, indagações e significados que essas vivências concretas põem e repõem à produção e sistematização e ao repensar [...].

Mas, as famílias, ao menos uma delas mostrou essa consciência, se entendem como sujeitos, contudo, conforme as respostas à primeira questão, esperam da escola muito mais do que ela pode oferecer, porque também é marginalizada, e que foi prometido por outras vias que não a escola. Famílias querem ser atuantes, e algumas vezes até conseguem, como é o caso de P2C, ao relatar que participa da escola, e que está colaborando para os planos de retorno escolar em 2021. E novamente retomamos Freire, ao falar sobre a educação como prática de liberdade e o que pretendiam, eles e os que com ele atuavam, para colocar em prática “uma educação para o desenvolvimento e a democracia” (FREIRE, 2015, p. 121). Nas palavras de Freire

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 2015, p. 121-122).

Cabe lembrar, segundo Freire e outros autores com os quais conversamos aqui, a importância do diálogo em todas as instâncias e processos de formação, entendendo que os sujeitos se formam todos os dias em cada lugar que frequentam ou estão, porque a vivência é formação permanente e ela se faz por meio do diálogo e da consciência sobre si e o outro. Por consequência, na escola, o diálogo precisa ser constante, entre todos. Daí termos questionado tanto os professores quanto os pais sobre a existência do diálogo entre os pares, destes com os estudantes. As respostas dos professores apontaram para presença e ausência. Já para os pais, quando perguntados se conversam com os filhos sobre as rotinas da escola, tarefas, conteúdos, dificuldades, as respostas foram as seguintes:

P1A: Direto, **sempre pergunto e quero ver as tarefas.**

P2A: Converso. **As vezes não entendo muito. O estudo mudou.**

P1B: Conversamos muito, **inclusive da importância em relação ao futuro, sobre o funil da sociedade.**

P2B: Sim, tenho dois filhos, **estou sempre atenta a tudo o que acontece com eles.** Deixei de trabalhar fora para acompanhar melhor a vida escolar deles e **sei os valores que quero passar para os meus filhos de um mundo mais humanizado.**

P1C: Conversamos bastante.

P2C: Converso. É uma frequência continua o diálogo é constante, **cobro a rotina de sala, minha filha é responsável em relação a escola, inclusive com boas notas.**

Conforme se observa, os pais foram unânimes em dizer que existe a conversa com os filhos e a maioria ressaltou o acompanhamento em relação às tarefas e o que a escola representa. Dentre as respostas, a fala de P2A cabe uma observação quanto às mudanças ocorridas na escola do tempo escolar dos pais para o dos filhos. Nos últimos anos, estruturas curriculares foram alteradas, conteúdos foram agregados ou excluídos conforme a educação se voltou para a formação de contingente humano para o trabalho. Hoje, conforme a BNCC, forma-se por competências e desenvolvimento de habilidades, com conteúdos que estão, muitas vezes, além dos conhecimentos escolares que as famílias têm. Isso leva às considerações de Arroyo (2014) ao falar sobre os currículos em relação à pobreza, afirmando que eles

[...] tendem a ignorar a pobreza, ao desconsiderar os(as) pobres como objeto de conhecimento e de preocupação. Tampouco conseguem pensá-los como sujeitos de conhecimento. Analisar detidamente esses bloqueamentos do conhecimento moderno frente à pobreza seria uma pré-condição para aproximar-nos da possível relação entre currículo-pobreza (ARROYO, 2014, p. 11).

Nas respostas a essa questão também se destacam as diferenças entre o familiar que acompanha, que teve condições de deixar o trabalho fora do lar para acompanhar a escolarização dos filhos e daquele que não entende o que as crianças levam para casa como tarefa. De acordo com Pool, Zago e Bortoleto (2020, p. 228):

Em que pese esta tese da socialização das formas tradicionais e modernas para esclarecer as tensões entre escola e família, não podemos nos esquecer dos impactos produzidos na escola pela massificação do ensino fundamental, a qual trouxe – para dentro da instituição – populações que antes estavam à margem do processo educativo. O público escolar, anteriormente formado, sobretudo, pela classe média, se diversifica, incluindo “os diferentes”: pobres, negros e outros grupos que permanecem à margem da sociedade de classe (ENGUITA, 2004). Nesse sentido, o público escolar torna-se mais diversificado nos padrões culturais e, especialmente, em termos das experiências do universo escolar. Muitas crianças que hoje estão na escola provêm de famílias cujos membros adultos tiveram pouca ou até nenhuma experiência de escolarização. É perfeitamente compreensível que a percepção dos pais sobre a importância da escola e suas exigências (de organização, de atividade intelectual e de acompanhamento) para o desenvolvimento das crianças e jovens esteja em dissonância com a cultura escolar, visto que eles próprios não vivenciaram (ou tiveram por tempo limitado) a experiência de escolarização.

Nesse conjunto, o diálogo tende a ser sobre a função da escola como único meio para sair da condição precária, ou seja, não se trata de um diálogo sobre a escola como espaço de saberes diferenciados, de inserção e valorização da individualidade dos sujeitos, um espaço de formação para a vida por meio da vida, conforme entendemos das propostas tanto de Freire com suas pedagogias do oprimido, da esperança, da educação como prática da liberdade,

quanto da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2003) e da educação e pobreza tratada por Arroyo (2014; 2015).

Ainda, ressalta-se nessas respostas a questão social de afunilamento, ou seja, a sociedade exclui os que não se enquadram nos seus padrões, por isso a insistência dos pais nas boas notas. Trazemos Lima (2020, p. 21555) para essa reflexão ao ressaltar que:

A escola que espelha a sociedade neoliberal não é igual e nem justa socialmente. Ela, no seu seio, por dentro, reforça e reproduz as desigualdades através de seu modo de ensinar, avaliar, classificar e participar com bastante influência da formação dos sujeitos. A escola está à mercê dos atos de desigualdades advindos de um sistema com visão eminentemente material, classista e excludente. Não se pode desconsiderar o fato político que permeia todo o processo escolar e de construção de conhecimento. Se assim acontecer, a naturalização das desigualdades vai se acentuando ao ponto de ficar cada dia mais difícil de visualizar. Aliás, a invisibilidade dessas desigualdades também é notada e promovida por uma escola que se coloca na posição de espelhar os valores sociais da modernidade.

Sabemos que haveria muito mais a discutir aqui, principalmente no que trata do tipo de formação escolar que vivenciamos, de uma escola voltada para o mercado de trabalho, a conquista social como mérito, sem perceber que o fato de “não chegar lá” significa muito mais a carência, a exclusão, o abandono e a educação como funil que pretende ser a salvação da pobreza de acordo. Caso ela não salve a maioria, o fracasso é creditado ao sujeito, não a todo o aparato social que envolve a escola, as relações sociais de produção, o capitalismo, as políticas neoliberais (ARROYO, 2013). Mas, como esses aspectos têm sido sinalizados desde o início desta dissertação, damos continuidade à leitura das próximas questões feitas aos pais representantes das famílias cujos filhos frequentam as unidades escolares pesquisadas.

Do mesmo modo que questionamos os professores se percebiam desigualdades sociais na escola, fizemos a mesma pergunta aos pais, apenas excluindo a palavra social. Seguem as respostas:

P1A: Sim. **Muitos não têm apoio dos pais.** Sozinho é difícil.

P2A: Sim.

P1B: Visivelmente percebida **em relação aos colegas, classe social, oportunidades, a diversidade, a percepção de mundo e onde está inserido.**

P2B: Sempre tem. Não é muito gritante, **discreta, mas acontece**, vejo também momentos de **bulling relacionado ao corpo.**

P1C: Sim, **uma professora me ofendeu por meu filho ter dificuldades no aprendizado.**

P2C: Sim, existe, **a gente vê e atende os que estão com frio, fome, e tenta resolver pelo menos no espaço escolar.** Isso acontece muito. Eu moro e vivo no bairro e tenho conhecimento dos **que precisam mais, a gente até viabiliza “vaquinhas” para ajudar a diminuir as desigualdades.**

São vários os aspectos a serem abordados nessas respostas, no entanto, vamos tentar no conjunto ressaltar o que já vem sendo discutido desde a justificativa que engendrou esta pesquisa: a percepção dos sujeitos como sujeitos de direitos, a função excludente da escola, a invisibilidade daqueles para quem a escola é promessa (geralmente a única) de futuro menos desigual.

As mídias têm sido bastante convincentes quando destacam os números da pobreza em relação ao fracasso escolar e na associação desse fracasso como uma questão pessoal do estudante e da família, o que exime a culpa do estado em não suprir os sujeitos com o mínimo necessário, igualitário e condizente com uma vida digna, como alimentação, infraestrutura, saúde, trabalho, lazer e educação para uma formação voltada para a cidadania, uma formação humana.

Conforme nossas leituras dos estudos principalmente de Paulo Freire e de Miguel Arroyo, ao longo dos anos de escolarização da pobreza o que se impõe é uma formação de humanos. Queremos dizer com isso que no discurso está implícita a ideia de que os sujeitos que frequentam a escola vão até ela para serem humanizados, como se o fato de existirem já não os tornasse humanos por natureza e direitos. No nosso referencial teórico já abordamos essa questão e nas respostas anteriores, principalmente das famílias, mas também presente no pensamento dos professores, não existe salvação fora da escola e se vai para ela para “ser alguém na vida”. E quando isso não acontece é preciso encontrar os culpados. Nas respostas, pais culpam outros pais, afirmando que muitos estudantes não têm apoio das famílias; outros culpam não a escola, mas o professor.

O que identificamos nessa conversa é que falta o diálogo para uma pedagogia da libertação ou para uma pedagogia histórico-crítica, que entenda os sujeitos como participantes da própria formação porque ela os contempla. Nesse sentido, os pais reproduzem o que a escola reproduz, que é o discurso social de que é preciso educar os pobres, educar os pais, sem que essas instâncias, família e escola, dialoguem, se conheçam, se reconheçam e se unam pela libertação de si e do opressor, conforme propôs Paulo Freire:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que

somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 2015, p. 144-145).

Observamos nas falas dos sujeitos pesquisados nesta etapa que as desigualdades são várias, citadas por eles apenas algumas, talvez o que mais lhes tenha chamado a atenção. Trata-se de um fenômeno sentido, mas naturalizado. E isso não é percebido somente na escola, porque nas comunidades onde vivem os sujeitos também identificam desigualdades e se propõem a modificá-las, contudo, com ações sem que haja uma força do Estado no sentido de prover os sujeitos com aquilo que lhes é fundamental e de direito. São como paliativos, ou seja, não são capazes de prover todas as condições necessárias de vida digna que todos merecem e precisam ter.

Sabemos que políticas públicas que tentam tirar milhares de pessoas da condição de extrema pobreza tiveram certa constância na primeira década deste milênio, porém, nos últimos dois anos, o que vemos são tentativas cada vez mais consistentes de eliminação dessas políticas sob o discurso do equilíbrio econômico e ajuste fiscal, do enxugamento do estado, e o que menos se vê são políticas que reduzam a desigualdade e o profundo poço que separa uma minoria que detém a riqueza da maioria proletária, oprimida, condicionada à sobrevivência na informalidade e vendo a cada dia seus direitos trabalhistas sendo confiscados.

Ações como a proposta e desenvolvida por um representante das famílias é pontual. Desse modo, quando pensamos no diálogo como formação, também estamos refletindo com os autores que citamos nesta dissertação e colocam a necessidade de conhecer a si, o outro por meio de um diálogo que fundamente ações da coletividade a favor de todo o coletivo.

Para finalizar essa leitura, apresentamos a última questão, as respostas e nossa breve abordagem sobre elas. Nessa questão também procuramos seguir o que foi perguntado aos professores, tendo em vista que o objeto de pesquisa é identificar se as escolas municipais de Lages tendem a superar ou a reproduzir os efeitos das desigualdades sociais. Assim, também perguntamos aos pais se a educação oferecida pelo município auxilia na superação das desigualdades ou as reproduz. Na sequência, as respostas e nossa análise.

P1A: Se levar a sério os estudos, a pessoa consegue superar as desigualdades.

P2A Sim a escola é boa e o ensino também. A gente precisa estudar pra ser alguém.

P1B: Acredito que a ação depende de cada envolvido e de sua visão priorizando as possibilidades. Temos profissionais limitados, alimentando as desigualdades, mas também temos muitos que dão asas as possibilidades, esses são mais felizes, bem sucedidos, propagam o conhecimento, vão longe.

P2B: Sim, atende é uma escola muito boa. **A escola é comprometida, responde a todas as expectativas e meus filhos gostam, são todos atenciosos.** Acredito que **sim as professoras estão sempre empenhadas em ajudar e refletir sobre isso, tem atividades voltadas a superar as desigualdades.**

P1C: Sim, **tem cursos onde eles participam e interagem com os amigos, a educação é muito boa** e acredito que **sim. Sim, os professores são comprometidos e não aprende o aluno que não quer.** Minha filha veio da educação infantil com muitas dificuldades, mas **superou com a ajuda de bons professores e muita dedicação. Meu filho foi alfabetizado no pré e cursou enfermagem e hoje faz pós-graduação e enfermagem e pretende ser professor em enfermagem.**

P2C: Eu acredito que **a educação oferecida auxilia e ajuda muito**, pelo fato de **quem tem condições não se preocupa com o que é oferecido e quem não tem condições é bem assistido e isso diminui as desigualdades, os colegas que têm melhores condições ajudam os demais e aprendem e ficam mais humanizados.**

Da mesma forma que nas demais questões e respostas, são vários os aspectos que podem ser abordados, mas, procuramos nos deter principalmente em algumas respostas que, embora pareçam afirmativas para a escola como espaço de superação das desigualdades, os exemplos indicam que ela está, na verdade, reproduzindo o desigual, separando, classificando e contribuindo para que apenas os eleitos, os que conseguem passar pelo *funil social* como assinalou uma família questões acima, são merecedores. Os demais, não conseguem por falta de esforço pessoal, de vontade ou dedicação. É fundamental estar atento para a ideologia do individualismo incorporado nas afirmações acima. O resultado é a redução do sucesso, do êxito ao esforço individual. Esta é a lógica do sistema neoliberal. Fragmentar, dividir para avançar. É a ideologia da classe dominante a se reproduzir entre as classes dominadas, como faz ver a abordagem do materialismo histórico-dialético. Noutro ponto, “o esforço pessoal, a força de vontade e dedicação” compõem o critério da meritocracia, bem ao feitio da competição e concorrência, forças movedoras da lógica do mercado neoliberal. São visões que obnubilam a dimensão do coletivo e do estrutural. Enquanto vencem alguns indivíduos ou famílias ricas neste modelo de sociedade, a maioria da população sofre na exclusão social, com seu futuro de pobreza antecipado e determinado.

Para um pai, se *o estudo for levado a sério*, haverá sucesso. Essa colocação retoma as considerações de Freire ao tratar sobre a pedagogia do oprimido, ou seja, aquele que incorpora o discurso do opressor, porque não tem um discurso próprio e, se o tivesse, não se reconhecera nele, o que também lembra a invisibilidade ressaltada por Lima (2020), também já situada neste texto. Ainda, ressalta-se a crença de que “*A gente precisa estudar para ser alguém*” (P2A), que reitera uma educação pensada de cima para baixo como oportunidade ao alcance de todos e a qual só não aproveita quem não quer, portanto, depende do sujeito ser “esse alguém na vida” (grifo nosso). Conforme apresenta Saviani ao tratar sobre a fase

educacional que teve início em 1980, se consolidou na década seguinte e a que ele chama de **neoprodutivismo**, a escola deixa de ser oportunidade de emprego para se tornar uma forma de ampliar “as condições de empregabilidade”, ou, nas palavras do autor:

Assim, o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2019, p. 80-81).

Além do neoprodutivismo, Saviani também aborda o neoconstrutivismo ensejado nas teorias do “aprender a aprender” ou uma outra face da

“pedagogia das competências” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado. (SAVIANI, 2019, p. 86. Grifo do autor).

A visão de ajustamento às condições sociais conforme ressaltadas por Saviani (2019) aparece nas falas de representantes das famílias. Estas também expressam por vezes a valorização do trabalho docente e em que contribuem para a formação dos estudantes, mas também apontam dificuldades enfrentadas. No entanto, vemos isso com certa cautela, tendo em vista que o sucesso ou fracasso do estudante não pode ser creditado somente a ele, somente ao professor/escola ou à família unicamente. Trata-se, como já falamos de diferentes variáveis que precisam ser levadas em conta quando se trata de analisar se a escola contribui para a superação ou para a reprodução da desigualdade.

Pensando nas respostas às duas últimas questões, podemos refletir que o pensamento não está bem consolidado nem para os professores que responderam a isso anteriormente, nem aos pais. De um lado se observa nas percepções a invisibilidade da desigualdade que, sabemos, existir e é palpável na escola por parte de alguns docentes, e a identificação dessa presença de forma geral pelas famílias; de outro, ao assinalar o que fazer para combater a desigualdade, as respostas dos professores foram, em alguns aspectos contraditórias e não condizentes com a pergunta que questionava exclusivamente a desigualdade social.

Nos parece que isso não ficou claro no questionamento que fizemos ou, talvez a desigualdade social ainda não seja um conceito claro nas escolas, sobre o que ela é, ou que significa. Já nas respostas dos pais, o que sobressaiu foi a desigualdade social, embora não tenhamos usado a palavra social na pergunta.

Sabemos que a leitura enseja outras e mais profundas colocações, no entanto, fechamos este bloco de leitura das respostas às entrevistas salientando que na pesquisa realizada foi possível identificar que as escolas pesquisadas, na percepção de alguns docentes e pais ainda se mantém na visão de que somente a escola pode salvar, somente ela pode formar humanos.

Ainda, identificamos que a escola como redenção é constante tanto na percepção dos professores quanto dos pais, ou seja, somente a partir dela se pode fugir da pobreza, ou nas palavras de Freire, da condição de oprimidos. Contudo, pensamos com Arroyo (2014, p. 13) que:

A partir desse entendimento linear, os(as) pobres são submetidos desde crianças a uma pressão permanente para entrar no percurso escolar e avançar com êxito, como condição para sobreviver, até na pobreza extrema. Essa visão sequencial e progressista, que exige das famílias e das crianças adolescentes pobres esse estado de permanente tensão por acompanhar currículos, percursos seletivos para sair da pobreza, termina operando como um círculo mais fechado do que o círculo da pobreza. Esses currículos se fecham para a maioria dos alunos pobres, negros, das periferias e dos campos, condenados a reprovações e repetências segregadoras. A visão desenvolvimentista entende que, enquanto os(as) pobres, desde crianças, não aderirem a essa concepção linear e progressiva de desenvolvimento que os currículos lhes oferecem, continuarão atolados no círculo fechado da tradição, do misticismo, da ignorância, causadores de sua condição de pobres.

A escola, o currículo, a visão que ainda parece se manter, e falamos “parece” porque a certeza só poderia advir de estudos aprofundados envolvendo mais atores sociais e, talvez, outras formas de questionar, quem sabe, numa forma livre de conversa, de trocas, para podermos afirmar que a escola pública, em Lages, reproduz a desigualdade. No momento, podemos dizer que há indícios tanto de reprodução quanto de tentativas de superação.

No entanto, pensamos que é importante dizer que embora haja indícios de superação, os sistemas educacionais, não somente do município, estão concentrados nos currículos, em demandas exigidos pelo Estado, em políticas públicas de educação que, embora não tenha esse termo no nome, seja para a pobreza. Uma educação que se faz a única forma de salvação do humano através do emprego, sem ressaltar que as relações de trabalho estão cada vez mais precarizadas, colocando nas mãos dos patrões e dos empregados as decisões. E sabemos com Freire que quando o dominante assume o comando, o dominado tende a ser ainda mais

oprimido. Como disse Saviani, ao tratar sobre “O que se chama de desenvolvimento histórico”, condiz à forma como o “[...] homem produz sua existência no tempo” e isso ocorre a partir da ação do homem sobre a natureza, ou nas palavras do autor, “[...] trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo” (SAVIANI, 2003. p. 94).

Considerar, finalmente, que não identificamos nas falas de gestores, professores e pais uma visão sistêmica, estrutural de sociedade de onde provém, se desenvolvem e se desvela a desigualdade social. Não encontramos uma concepção de educação ampliada que se estenda para além da escola, em outros processos não escolares, como por exemplo, os movimentos sociais protagonistas de mudanças da ordem estabelecida. Sem esta compreensão estratégica dos atores envolvidos no chão da escola não se pode criminalizá-los, pois também são vítimas e ocupam a ponta fragilizada do sistema. A questão é mais ampla, a envolver o sistema educacional, como vimos, que construiu a isonomia entre as relações sociais de produção e as relações sociais de educação, reproduzindo e perenizando as desigualdades; reside na ideologia do sistema do capital na sua forma neoliberal hoje financeirizada e que subalternizou a política, determinando o que o Estado deve ou não deve fazer com vistas à manutenção da ordem social hegemônica.

Vale a advertência de Marx, compreendida como a chave para se entender o fenômeno do qual partiu nossa pergunta de pesquisa:

Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes⁷.

Acreditando que os homens e mulheres são construtores da história, mas a fazem em determinadas circunstâncias não escolhidas por eles, a função social da escola diante do enfrentamento da desigualdade social está longe de sua exclusiva responsabilidade. O caminho é de duas mãos. De um ponto de vista, é indispensável a mudança das condições sociais para se criar um sistema de ensino correspondente. De outro, não se abdica da construção de um sistema de ensino para alterar as condições sociais. É neste movimento complexo, estrutural, contraditório, para além das aparências do fenômeno, que buscamos decifrar nosso objeto de pesquisa.

⁷ Discurso ao Conselho Geral da I Internacional em agosto de 1869 (apud MANACORDA, 2000, p. 88).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação foi pensada, planejada e desenvolvida a partir da realidade vivenciada na prática profissional na educação municipal de Lages há vários anos. Sabemos que a educação escolar, entre seus objetivos, destaca a contribuição para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Ela está relacionada, nessa perspectiva, com o enfrentamento das desigualdades sociais e da construção de uma sociedade na qual os direitos humanos sejam garantidos para todos e vivenciados, que não sejam leis e regulamentos, mas que sejam prática.

Tendo isso em vista, nossa pergunta de pesquisa concentrou-se em saber se a educação escolar para os oitavo e nono anos do Ensino Fundamental ofertados em escolas municipais de Lages contribui para a reprodução ou para a superação dos efeitos da desigualdade social, tendo como parâmetro as percepções de pais ou responsáveis por estudantes, professores(as) e gestores(as) que atuam nas escolas de educação básica.

Para amparar a pesquisa, seguimos como objetivos identificar o marco legal da educação para o Ensino Fundamental, descrever os princípios teóricos e metodológicos e educacionais que fundamentam a educação com Paulo Freire e Dermeval Saviani, juntamente com outros estudiosos que foram agregando às discussões, além de analisar a percepção dos pais e responsáveis de estudantes, professores e gestores sobre os efeitos da educação escolar no que tange à manutenção ou superação da desigualdade social.

Através da pesquisa de campo realizada em três escolas municipais com professores, gestores e pais ou responsáveis por estudantes dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental ainda percebemos alguns traços da educação tradicional, “bancária”, que visa a memorização dos conteúdos que são passados pelo professor, sendo que este ensina e os estudantes aprendem. Também coloca a escola em uma posição de salvadora, a única capaz de solucionar os problemas da sociedade e dos indivíduos. Contudo, conforme fomos dialogando com teóricos, pais e professores identificamos que mesmo havendo essa visão da escola como redentora, também há indícios de que os sujeitos percebem que ela tem sido

usada como uma forma de dominação, de manutenção das desigualdades sociais e seus efeitos, de produção de sujeitos para o capital.

Entendemos que a formação humana está presente nos planejamentos dos professores, valorizando e respeitando seu estudante, permitindo que ele se sinta parte do processo de aprendizagem, contudo, as contradições indicaram que isso não é toda a realidade das escolas pesquisadas. Reforçamos, então, que o diálogo precisa ser ampliado, pois observamos que se o diálogo foi apontado como presença, ele não se dá do modo como entende Freire, quando diz que o diálogo também está na escuta, no saber ouvir, o que, muitas vezes, é mais relevante do que o saber falar. Professores apontaram que não são ouvidos, pais disseram que nem sempre sua presença na escola é um momento de diálogo e reflexão, haja vista as respostas que apontaram a participação nas reuniões, nas entregas de boletins, nos eventos. Então, nos questionamos, será isso ouvir as famílias quando se entende fundamental que a relação entre estas e a escola seja dialógica? E os professores, se não são ouvidos, como podem expor o que pensam, o que entendem, propor mudanças e principalmente contribuir na formação de estudantes críticos se não lhes é permitida a fala no ambiente de trabalho?

Precisamos refletir e dialogar dentro e fora da escola, como percebemos, alguns professores disseram que no ambiente escolar não existem desigualdades, mas se observamos com mais atenção, ela está presente não somente entre estudantes. A desigualdade foi naturalizada. Não é problematizada. Muitas vezes nos omitimos de tomar postura, pois ainda hoje nos deixamos intimidar e aí reside o desigual e o condicionante opressor que ainda persiste nos nossos sistemas educacionais. Sabemos também que alguns professores estão engajados em diminuir os efeitos das desigualdades, buscando trabalhar com uma educação “libertadora”, refletindo sobre a própria prática, ouvindo e sabendo ouvir.

Entendemos que essa postura precisa ser incorporada no ambiente escolar e pelas autoridades que lideram a educação, seja nas secretarias ou poder administrativo, que a vontade em ter uma educação em que todos os sujeitos envolvidos seja parte da educação e daqueles que elaboram planejamentos e diretrizes. É preciso ouvir os sujeitos da escola, todos eles, e que os currículos os contemplem não como coisas, objetos, mas como sujeitos históricos que agem e com sua ação transformam a natureza e são transformados. Quando se pensa nessa questão, em geral entende-se essa como função exclusiva da instituição escolar, mas compreendemos que é uma tarefa árdua para ser deixada somente nos ombros da escola.

A comunidade deve ser chamada a participar exigindo melhores escolas, saúde, enfim, os direitos que são comuns a todos, mas que somente poucos usufruem. Sabemos do papel social da escola e compreendemos que sozinha ela não consegue atingir seus objetivos. A

escola de que nos ocupamos neste trabalho, não se olvide, chegou no território do Planalto Catarinense no início do século vinte, antecedida por uma história configurada pela dominação política e cultural de elites oligárquicas, alicerçada na estrutura latifundiária e no regime do patriarcado. Seus resquícios persistem, sendo que as dívidas a serem resgatadas para retirar a região da condição de menos desenvolvida do Estado de Santa Catarina são grandes.

Esta história pesa sobre os ombros das gerações atuais. Nas percepções que ouvimos e analisamos, constatamos a vontade de gestores, professores e pais em conquistar condições de mais igualdade social por meio da educação. Mas, isto não é o suficiente. Como afirmamos, o caminho é de duas mãos para a necessária mudança das condições sociais para se criar um sistema de ensino correspondente. Do mesmo modo, para a indispensável construção de um sistema de ensino para alterar as condições sociais. Trata-se de um caminho longo a ser trilhado. Esperançar é preciso.

Uma das estratégias é intensificar este debate nas escolas com nossos colegas, gestores, comunidade e poder público, deixando os interesses individuais de lado e apostar na potência do trabalho coletivo. Algumas ferramentas, como os conselhos no chão da escola e na esfera do município, são espaços privilegiado de diálogo, formulação e execução de políticas públicas num enfoque transversal, isto é, não somente educacionais, mas estas inseridas no contexto das demais políticas, como saúde, trabalho e renda, desenvolvimento social e econômico, agricultura, transporte, cultura, lazer etc. Estas iniciativas, numa perspectiva ampliada, são atribuições fundamentais de um Estado democrático e de direito, bem como da sociedade civil organizada.

A pesquisa não finda aqui, tampouco as leituras, até porque, sabemos que outras podem e deveriam ser feitas. Finalizamos esta dissertação com mais indagações do que quando começamos e estas são deixadas como possibilidade para outros estudos em outro tempo e condições.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Graal, 2007.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARROYO Miguel Gonzáles. **Pobreza e currículo: uma complexa articulação**. Modulo IV, Projeto de Criação e Desenvolvimento dos Recursos Didáticos do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/index.html>>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3205/2940>>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, out./dez., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-39-145-1098.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Cloude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Portal INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARRILLO, Alfonso Torres. **La educación popular**. Bogotá: Trayectoria y actualidad, Bogota: El Buho, 2011.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CONCEIÇÃO, Viviane Lima; ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade social na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 705-714, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v32n4/0103-166X-estpsi-32-04-00705.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Ser, fazer e pensar a Educação Popular: aprendizados com a obra de Alder Júlio Ferreira Calado. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira. (Org.). **Educação Popular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

DEMO, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Campinas, SP: Papyrus 2010.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: polêmicas de nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **Trabajo, escuela e ideología: Marx e la crítica de la educación**. Madri: Akal, 1985. Síntese organizada por Roseli Caldart. Escola e Relações de Produção, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005/2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. São Paulo: Record, 1992.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GATTI, Angelina Bernadete. **Potenciais riscos aos participantes**. Fundação Carlos Chagas. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e Pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

JESSÉ, José Freire de Souza. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

KANAN, Lilia Aparecida.; MAGNO, Karolyne. Fatores que contribuem para o desenvolvimento socioeconômico de Lages, Santa Catarina. In: YAMAGUCHI, Cristina Keiko; TURRA, Neide Catarina; STRASSER, Andréia Teresinha Borges. **Visão contemporânea e sustentável da Serra Catarinense**. Lages: UNIPLAC, 2016.

LAGES. **Plano Municipal de Educação. Lei nº 4114, de junho de 2015**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-ordinaria/2015>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

LIMA, Ruy D'Oliveira. Desigualdades sociais e políticas educacionais em contexto neoliberal. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 4, p. 21553-21564, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/9272/7827>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Identidade dos Agricultores Familiares Brasileiros de São José do Cerrito, SC**. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30359057.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTENDAL, José Ari Celso. **Processos produtivos e trabalho-educação: a incorporação do caboclo catarinense há indústria madeireira**. Fundação Getúlio Vargas - Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Administração de Sistemas Educacionais. Rio de Janeiro, 1980. (mimeografado).

MARTINS, Wagner Augusto da Silva. **O cumprimento da função social da escola na visão de alunos do ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Franca, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 239-262, 2009.

MUNARIM, Antonio. **A práxis social dos movimentos sociais na região de Lages**. 1990. Dissertação. (Mestrado de Ciências em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages**. Lages: UNIPLAC, 2002.

POLI, Odilon Luiz.; ZAGO, Nadir.; BORTOLETO, Edivaldo José. Transformações sociais e interações escola-família no ensino fundamental. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 1, p. 220-234, 2020.

- PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SACRISTÁN, Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre. Artmed. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classes e a educação escolar. **Germinal - Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul./ago. 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SOARES, José Francisco. **Educação, desigualdade social e pobreza**. Disponível em: <http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno_artigos_digital.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.
- TELLES, Caren Vanessa Ganz Vogel Coelho; LOCKS, Geraldo Augusto. Amorosidade na prática pedagógica desde a “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire. 14 Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. **Anais...** 14 EDUCERE, 16-18 de setembro de 2019. Curitiba, PR, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- ZICCARDI, Alicia. Verbete: Questão Urbana e Questão Social. In: IVO, Brito Leal; KRAYCHETE, Elsa; BORGES, Ângela; MERCURI, Cristiana; VITALE, Denise; SENES, Stella. **Dicionário temático desenvolvimento e questão social**. 81 problemáticas contemporâneas. São Paulo: Annablume, 2013. Disponível em: <<https://cmcmceducao.blogs.sapo.pt/pensamento-de-paulo-freire-10-2597>>. Acesso em: 19 dez. de 2020.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “ A educação no município de Lages em Santa Catarina: Reprodução ou superação da desigualdade social?”. O objetivo deste trabalho é investigar se a educação escolar oferecida pelo município de Lages contribui para a reprodução ou superação da desigualdade social, tendo como parâmetro as percepções de pais ou responsáveis pelos estudantes, professores e orientadores pedagógicos que atuam em escolas de educação básica nos dois anos finais. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar de uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas previamente agendadas com a sua conveniência. Para o município e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a educação escolar na educação básica especificamente nos oitavos e nonos anos, segundo a percepção de pais ou responsáveis por estudantes, professores e orientadoras pedagógicas. **De acordo com a resolução 466/2012** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer constrangimentos, e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados por meio de atendimento na Clínica de Psicologia da Uniplac, de forma gratuita. O encaminhamento ao serviço mencionado será feito pela pesquisadora. Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa será levantar elementos significativos que demonstrem a percepção dos pais ou responsáveis de estudantes, professores e orientadores pedagógicos sobre a educação no município de Lages. Com isso, espera-se verificar se a educação oferecida contribui para a reprodução ou superação da desigualdade social.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49) 9 99116437 ou (49) 3223 4437 ou pelo endereço eletrônico carevogeltelles@uniplaclages.edu.br. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av.

Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____(nome por extenso e CPF)
declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Caren Vanessa Ganz Vogel Coelho Telles

Endereço para contato: Nilo Peçanha, 476, ap. 103

Bairro Sagrado Coração de Jesus

Telefone para contato: 49 9 99116437

E-mail: carenvogeltelles@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE 2 - FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES E ORIENTADORES PEDAGÓGICOS

FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES E
ORIENTADORES PEDAGÓGICOS

Nome: _____

Idade: _____

Cargo: _____

- 1) Na sua opinião, qual o papel da escola na vida do estudante?
- 2) Ao elaborar o plano de aula, pensa na formação humana de seus estudantes?
- 3) Na sua prática pedagógica o diálogo existe entre colegas de trabalho e estudantes?
- 4) Consegue perceber se existe desigualdade social em sua escola/ sala de aula?
- 5) O que poderia ser mudado na escola/ sala de aula para diminuir essa desigualdade?

APÊNDICE 3 - FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

Nome: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

- 1) Qual o papel da escola na vida do seu filho(a)?
- 2) Quando a escola solicita a presença dos pais ou responsáveis, o senhor(a) participa?
- 3) O senhor conversa com seu filho(a) sobre a rotina na escola, tarefas, conteúdos e dificuldades existentes no ambiente escolar?
- 4) Consegue perceber alguma desigualdade social no ambiente escolar?
- 5) A educação oferecida na escola onde seu filho estuda, atende suas expectativas?