

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Ana Claudia Alves Legore**

**Sobre essências e fenômenos: problematizações acerca dos modos de (não)  
participação nas práticas sociais e pedagógicas**

Ribeirão Preto - SP

2019

ANA CLAUDIA ALVES LEGORE

**Sobre essências e fenômenos: problematizações acerca dos modos de (não)  
participação nas práticas sociais e pedagógicas**

**Versão Corrigida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional (PPOTE).

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Joana de Jesus de Andrade

Ribeirão Preto – SP

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Legore, Ana Claudia Alves

Sobre essências e fenômenos: problematizações acerca dos modos de (não) participação nas práticas sociais e pedagógicas. Ribeirão Preto, 2019.

194 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Andrade, Joana de Jesus de



Universidade de São Paulo



ATA DE DEFESA

Aluno: 59140 - 5471732 - 1 / Página 1 de 1

Ata de defesa de Dissertação do(a) Senhor(a) Ana Claudia Alves Legore no Programa: Educação, do(a) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

Aos 12 dias do mês de setembro de 2019, no(a) Anfiteatro Lucien Lison, sala realizou-se a Defesa da Dissertação do(a) Senhor(a) Ana Claudia Alves Legore, apresentada para a obtenção do título de Mestra intitulada:

"Sobre essências e fenômenos: problematizações acerca dos modos de (não) participação nas práticas sociais e pedagógicas"

Após declarada aberta a sessão, o(a) Sr(a) Presidente passa a palavra ao candidato para exposição e a seguir aos examinadores para as devidas arguições que se desenvolvem nos termos regimentais. Em seguida, a Comissão Julgadora proclama o resultado:

Nome dos Participantes da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Joana de Jesus de Andrade	Presidente	FFCLRP - USP	Não Votante
Elaine Sampaio Araujo	Titular	FFCLRP - USP	<u>aprovada</u>
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves	Titular	EERP - USP	<u>aprovada</u>
Helen Barbosa Raiz Engler	Titular	UNESP - Externo	<u>Helen Raiz Engler: aprovado</u>

Resultado Final: Aprovada

Parecer da Comissão Julgadora \*

Eu, Cesar Pereira Brites Cesar Brites, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os(as) Senhores(as). Ribeirão Preto, aos 12 dias do mês de setembro de 2019.

Elaine Sampaio Araujo  
Elaine Sampaio Araujo

Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves  
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Helen Barbosa Raiz Engler  
Helen Barbosa Raiz Engler

Joana de Jesus de Andrade  
Joana de Jesus de Andrade  
Presidente da Comissão Julgadora

\* Obs: Se o candidato for reprovado por algum dos membros, o preenchimento do parecer é obrigatório.

A defesa foi homologada pela Comissão de Pós-Graduação em 03-10-2019 e, portanto, o(a) aluno(a) -FAZ- jus ao título de Mestra em Ciências obtido no Programa Educação.

CONFERE COM O ORIGINAL

14.10.19

S. Pasian  
Presidente da Comissão de Pós-Graduação  
Profa. Dra. Sonia Regina Pasian  
Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Ass. Cesar Pereira Brites  
Identificação: Cesar Pereira Brites  
Técnico Administrativo/FFCLRP-U  
Nº USP 2458703-SRTE/SP 45167

Dedico este trabalho a todas (os) aquelas (es) que não desistem de ensinar as crianças a aprenderem a ler, interpretar e transformar o mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à essência da vida, Deus!

Agradeço aos meus pais e minhas irmãs!

Agradeço ao pai dos meus filhos!

Agradeço à minha linda e amada filha e igualmente ao meu filho!

Agradeço às pessoas que acreditaram e, principalmente, àquelas que não acreditaram em mim!

Agradeço por todas as pessoas que passaram pela minha vida!

Agradeço minhas (meus) professoras(es), que me mobilizaram a ir em busca do que eu acreditaria ser um caminho de mais descobertas e possibilidades!

Agradeço, em especial, à minha orientadora, que me aceitou naquela tarde e acreditou que havia algo a ser escutado em meu projeto!

Eu simplesmente AGRADEÇO!

Repito que se uma criança se torna um mau indivíduo,  
o erro não é dela, mas dos métodos educativos.

(MAKARENKO, 1977)

As Bandeiras nas Torres.

## RESUMO

LEGORE, Ana Claudia Alves. **Sobre essências e fenômenos**: problematizações acerca dos modos de (não) participação nas práticas sociais e pedagógicas. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

O presente trabalho tem como objetivo compreender como se desenvolvem, nas relações de ensino, modos de (não) participação entre/de estudantes com ou sem deficiência e professores, que podem ser entendidas como ações de (não) pertencimento às práticas educativas. Problematiza-se, com um grupo de professores e estudantes, como eles entendem essas práticas e como se relacionam com as chamadas Políticas Públicas de Educação e como a observação ativa em sala de aula explicita (ou não) essas percepções acerca das práticas educativas e colaborativas. Para compreender o objeto de estudo, foram entrevistados professores(as) e estudantes do Ensino Fundamental e Médio e realizadas observações em sala de aula. Os dados foram organizados em categorias que envolvem as temáticas da pesquisa e analisados como unidades discursivas em dois momentos (na entrevista e na observação *in loco*). Os temas do fracasso e da evasão escolar, pontos de partida da pesquisa, foram estudados por meio de referenciais teóricos da educação, da sociologia e da psicologia, principalmente socialistas. A metodologia qualitativa com abordagem de inspiração etnográfica deu base para uma análise dos dados que foram triangulados a partir dos discursos dos(as) professores(as) – aluno(as) – e observação de sala de aula. Os resultados mostraram que os professores relacionam as práticas pedagógicas com as Políticas Públicas de Educação por meio de ações pontuais; o conceito de Política Pública foi descrito como obrigatoriedade da *presença em sala* que era percebida como condição dos programas de assistência, como o Bolsa Família, ou pela imposição de um *currículo* prescrito por avaliações externas. Identificou-se que os estudantes percebem minúcias que direcionam para o cumprimento de um currículo e nem sempre “sobra espaço” para que eles participem, cada um a seu tempo e nas suas condições, de práticas educacionais formativas de uma cidadania participativa, solidária e colaborativa. Como consequência, os estudantes delegam a resolução dos problemas diários aos adultos que detém o poder e o conhecimento, de todo modo, eles gostariam que pudesse ser diferente. As observações em sala de aula indicaram que, de fato, a hierarquia, a detenção do conhecimento e a organização dos espaços e tempos da aula, são de responsabilidade da figura do(a) professor(a). Problematiza-se assim, pontos importantes das Políticas educacionais que apregoam a participação colaborativa, a gestão compartilhada, o direito ao acesso e a permanência na escola tanto quanto a aprendizagem de qualidade a todos(as). Conclui-se que as relações (de ensino) podem repetir ações, práticas e discursos que alimentam e colocam em movimento os elementos essenciais de uma superestrutura social; como esses elementos se (re) produzem nas relações cristalizando fenômenos históricos e; como as relações podem ser consideradas formas educativas em que os sujeitos se reconhecem na universalidade do gênero humano constituindo um coletivo para que todos e todas possam ser inseridos de fato na sociedade.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Desigualdade social. Políticas Públicas. Práticas pedagógicas. Modos de (não) participação. Relações (de ensino).



## ABSTRACT

LEGORE, Ana Cláudia Alves. About essências and phenemenons: problematizations surrounding the ways of the (non) participation of pedagogical practices. 2019. 198 f. Dissertation (Master's degree in Education) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas of Ribeirão Preto of the Universidade de São Paulo (University of São Paulo), Ribeirão Preto, 2019.

The here presented paper has as a goal to comprehend how, in the teaching relations, the ways of (non) participation among students with ou without disabilities and teachers develop, and can be understood as actions of (not) belonging to educational practices. It was, then, problematized with a group of teachers and students, how they understand these practices, how they relate to the Educational Public Policies, and how the active observation inside classrooms makes these perceptions surrounding the educational and collaborative practices explicit (or not). To comprehend the study object, teachers and students from high and elementary school were interviewed, observations were also made in the classrooms. The data was organized in categories involving research themes and analysed as discursive units within two moments (in the interviews and in loco observation). The subjects of school failure and evasion, starting points from the research, were studied through theoretical references of education, sociology and psychology, mostly socialists. The qualitative methodology with an ethnographic inspired approach based a data analysis which was triangulated from the speeches of teachers – students – and in class observation. The results showed that the teachers relate pedagogical practices with the Educational Public Policies through specific actions; the concept of Public Policy was described as mandatory presence in classes which was perceived as a condition of the assistance programs, such as Bolsa Família, or through the imposition of a curriculum prescribed by external evaluations. It was possible to identify that the students realize details that direction to the following of the curriculum, and not always there is “space left” for them to participate, considering their own time and conditions, in educational practices that construct a collaborative and supportive citizenship. As a consequence, the students depute the solving of daily problems to adults, who have power and knowlegde, nevertheless, they would like it to be different. The observations indicated that, for a fact, hierarchy, holding of knowlegde and organization of spaces and class times are responsibility of the teacher figure. We problematize, then, important aspects of the educational policies which proclaim the collaborative participation, shared managment, the right to have access and stay at school such as quality of learning for all. It is concluded that the relations (of teaching) can repeat actions, practices and speeches which feed and put into movement the essencial elements of a social superstructute; how these elements (re)produce themselves into relations, cristalizing historical phenemenons; how these relations can be considered educational ways in which the subjects recognize themselves in the universality of the human gender constituting a collective so all can be really put in society.

Key words: School failure. Social inequality. Public policies. Pedagogical practices. Ways of (non) participation. Relations (of teaching)

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Quantidade de crianças e jovens fora da escola (2015) .....	44
Figura 02 – Cronograma PNE (2014-2014) .....	47
Figura 03 – Alto índice da pobreza entre os jovens .....	53
Figura 04 – Gastos com educação pública (em % do PIB, 2014) .....	54
Figura 05 – Resultado PISA 2015 .....	54
Figura 06 – Pirâmide Social (Século XIX).....	59
Figura 07 – Renda mensal das famílias .....	65
Figura 08 – Linha do tempo – Constituição Brasileira.....	69
Figura 09 – As políticas públicas (educacionais) na perspectiva das ideias neoliberais (segundo a autora) .....	83
Figura 10 – As Políticas Públicas como fenômeno ou (re)produção de classificações .....	84
Figura 11 – Linha do tempo da produtividade e os modelos educacionais.....	92
Figura 12 – Igualdade e Justiça na sala de aula.....	94
Figura 13 – Esquema da Teoria Social e Objeto de Estudo .....	96
Figura 14 – Interpretação do Processo de Investigação de Vigotski.....	111
Figura 15 – Associação da leitura sobre a contribuição dos teóricos russos.....	112
Figura 16 – Derrubar muros (na sala de aula?) .....	114
Figura 17 – Conjunto de relações humanas.....	123
Figura 18 – Esquema da organização dos dados à análises .....	136
Figura 19 – Movimento Histórico do Objeto estudado .....	174
Figura 20 – A alienação na escola .....	176
Figura 21 – Contexto social observado .....	178
Figura 24 – Mudanças são Possíveis.....	183

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Resultados dos estados brasileiros do ANA – 2016 – Habilidade Leitura .	44
Tabela 02 – Resultados dos estados brasileiros do ANA – 2016 – Habilidade Escrita .	45
Tabela 03 – Resultados dos estados brasileiros do ANA – 2016 – Habilidade Matemática .....	45

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Percurso histórico das principais Políticas, Convenções e Marcos Legais no Brasil e no Mundo .....	78
Quadro 02 - As governanças e empresas do Educação para todos e Todos pela Educação .....	80
Quadro 03 – Questionário realizado com os professores .....	126
Quadro 04 – Questionário realizado com os estudantes.....	127
Quadro 05 – Roteiro de Visita.....	131
Quadro 06 – Roteiro do Contexto Escolar .....	134
Quadro 07 – Caracterização das escolas e dos sujeitos da pesquisa .....	136
Quadro 08 – Análise a partir dos discursos dos professores e estudantes.....	140
Quadro 09 – Análise a partir dos discursos dos professores .....	147
Quadro 10 – Colônia Kuriáj .....	150
Quadro 11 – Análise a partir dos discursos dos professores e estudantes.....	153
Quadro 12 – Colônia Trepke .....	158
Quadro 13 – Colônia Kuriáj .....	158
Quadro 14 – Colônia Poltava .....	159
Quadro 15 – Colônia Poltava – Data 16 de Maio de 2017 .....	163
Quadro 16 – Análise a partir do discurso dos estudantes.....	165
Quadro 17 – Colônia Poltava – 18 de Maio de 2017.....	166

## **LISTA DE SIGLAS**

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 O SURGIMENTO DAS ESCOLAS E A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR</b> .....	29
2.1 Fracasso e evasão escolar ou Divisão de Classes .....	43
2.2 Histórico das políticas públicas educacionais .....	69
<b>3 PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE “FRACASSO”</b> .....	89
3.1 A <i>aparência</i> de um fenômeno histórico cultural ou sobre construir muros na sala de aula.....	91
3.2 A <i>essência</i> de um fenômeno histórico cultural ou sobre derrubar muros na sala de aula .....	95
3.3 Pressupostos teóricos.....	102
3.4 “Metodologias ativas” em sala de aula e a força criadora das interações sociais humanas .....	115
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	125
4.1 Abordagens Metodológicas e Estratégias de investigação .....	125
4.2.1 Procedimentos para as entrevistas .....	128
4.2.2 Procedimentos para observação.....	132
4.3 Cenários Escolares.....	136
<b>5 ANÁLISES A PARTIR DAS ENTREVISTAS</b> .....	141
5.1 Unidade 1 - Forma(ta)ção Profissional/Acadêmica dos professores e estudantes .	142
5.1.1 Reflexões: Aspectos do cotidiano escolar .....	145
5.2 Unidade 2 - Políticas Públicas Educacionais.....	149
5.2.1 Reflexões: Políticas Públicas na Escola .....	151
5.3 Unidade 3: Ações do ensinar na perspectiva da Educação (Inclusiva?).....	155
5.3.1 Reflexões: Formas de ensinar e aprender ou modos de (não) participação.....	158

5.4 - Unidade 4: Protagonismo .....	166
5.4.1 Reflexões: Protagonismo como forma de participação .....	168
<b>6 ANÁLISE CRÍTICA E PROPOSITIVA: Mudanças são possíveis (?) .....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>191</b>

## APRESENTAÇÃO

A educação escolar sempre foi uma experiência notável no meu percurso de vida educacional, pessoal e profissional. Desde criança tive divergências com alguns professores que, nas minhas lembranças, não correspondiam com a real necessidade dos(as) estudantes do meu grupo e, acabavam tornando-se pessoas que marcavam demais os momentos difíceis da apropriação do conhecimento em meu percurso escolar e de muitos outros colegas.

Hoje, fico com a sensação de que estar na escola na década dos anos 1990, era algo árduo. Vivíamos sob ordens de professores que centralizavam todo o conhecimento em sua figura e que utilizavam estratégias consideradas rígidas de ensino, comparativamente à minha experiência atualmente como professora. Não havia muito diálogo, o conteúdo era explicado de uma única maneira, o caderno - o livro - a lousa - o giz branco eram os protagonistas e as longas filas de carteiras e cadeiras fixas modelavam a sala de aula.

Vim de uma família muito pobre e sempre ligada mais aos “cuidados” com o outro que estimulada à uma formação acadêmica. O trabalho de minha mãe, cuidadora de crianças, parecia encaminhar minhas irmãs à vida profissional como babás e, só depois que obtinham uma idade considerada “adulta”, podiam escolher os estudos profissionais; uma se formou em Técnica em Enfermagem, a outra em Serviço Social, outra em Letras e Complementação Pedagógica e uma na área da saúde como Protética Dentária e assim seguiram seus caminhos. Como elas, cresci na creche em que minha mãe desempenhava essa profissão, que na época era mantida por um grupo de senhoras ricas que ajudavam na filantropia do espaço, e que hoje é mantida pela prefeitura municipal da cidade. Uma instituição que funcionava no contra turno da escola e oferecia apoio escolar, esportes, cursos de dança, artes, costura, música, alimentação, apoio a saúde familiar, acompanhamento com psicóloga e dentista, dentre outras atividades de lazer.

O público alvo dessa creche era crianças (crianças as quais eu convivia e compartilhava de suas experiências), de famílias de “classe social baixa”. A grande maioria morava na favela, com problemas familiares relacionados ao uso abusivo de álcool. Eram crianças negras e muitas apresentavam dificuldades somente na aprendizagem escolar. Recordo-me inclusive, de vários(as) amigos(as) que não



conseguiam acompanhar o ritmo conteudista escolar que deveríamos cumprir, mas que contraditoriamente, em outros espaços, como na cantina, nos momentos de resolução de conflitos nas brincadeiras e nas atividades cotidianas, conseguiam realizar tudo que era para ser feito ou solicitado.

Estive com a mesma turma até a 4ª série do ensino fundamental. Depois nos formávamos e tínhamos que nos desligar por conta da idade. Aqui iniciava um marco na vida de cada criança que frequentava aquela instituição. Em nossa infância aquela creche servia de apoio, acolhimento e local de formação. Mas, depois da 4ª série muitos “se perdiam” pelo caminho (pela falta de apoio familiar, pela necessidade de ter que ajudar na renda familiar e ter que trabalhar, por se envolver com drogas, etc.) e não concluía o restante do ensino fundamental, muito menos o ensino médio e raríssimas vezes encontrávamos alguém que estivesse cursando o ensino superior.

O meu percurso escolar foi influenciado por questões parecidas, mas consegui finalizar o ensino médio. Depois tive que pausar os estudos para trabalhar e ajudar financeiramente minha família, e somente após oito anos voltei para a faculdade para cursar o ensino superior. Na época meu interesse era a Psicologia, porque queria entender o desenvolvimento humano, mas quando recebi a grade do curso de Pedagogia e as possibilidades de campo de trabalho optei em ficar na área da educação, e tenho que reconhecer que a figura da minha mãe na posição de supervisora daquela creche ajudou a decidir mais facilmente pela área da educação.

Na Faculdade, lembrei muito da minha infância naquela instituição e da minha vivência com meus(minhas) companheiros(as). Comecei a entender vários episódios que eles(as) experienciavam, como: suas dificuldades em aprender os conteúdos escolares; o modo como se relacionavam; a maneira como se apresentavam em relação aos hábitos de higiene, alimentação, etc. E, relembrar experiências a partir dos estudos propiciados pelo curso de Pedagogia, fez com que fosse possível entender e relacionar os fatores externos à escola (que são as questões familiares, sociais, políticas e econômicas), com aquelas vivências e com os fatores internos da escola que poderiam, e ainda podem, reverter esse contexto.

Há 17 anos me formei em Pedagogia e continuo assistindo, vivenciando, experienciando situações que escancaram a fragilidade do sistema educacional brasileiro. Situações de contexto escolar que perpetuam 30, 40 anos nos noticiários, nas Convenções

e Fóruns da Educação, nos Programas e Planos de Governo, e nos resultados (sempre abaixo das metas) trazidos pelas avaliações internas e externas rerepresentando a velha questão do fracasso e da evasão escolar. Esses foram os aspectos que marcaram a origem e a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Durante 12 anos trabalhei em escolas de educação básica e durante 04 anos atuei em uma Associação de Atendimento à Criança e Jovem com deficiência intelectual. Convivi e convivo com estudantes (e também com seus familiares) com e sem deficiência que chegam à escola com olhos ávidos por aprender, tanto quanto com pais aflitos com a permanência de seus(uas) filhos(as) num espaço fora de suas casas. As dúvidas são muitas e são de todos, pais, alunos, professores, colegas. Diante de políticas públicas que chegam de diferentes modos no espaço escolar, alguns se posicionam a favor, outros contra, outros não entendem, outros fazem “o possível” como se isso fosse sinônimo de qualidade em educação, para que todos os(as) estudantes permaneçam na escola.

Nessa trajetória pude observar que a aprendizagem dos(as) estudantes não era sempre efetiva de acordo com as expectativas da escola. E isso acontecia com todos, tanto os(as) estudantes sem deficiência como os(as) com deficiência, por vários fatores. Porém, apesar de muitos entraves, havia resultados positivos que pude identificar, e estes tinham como fator comum a relação entre professor(a)-aluno(a), aluno(a)-aluno(a) e materializavam-se em situações em que os(a) alunos(a) podiam compartilhar e vivenciar de maneira diferente os conceitos científicos previstos no currículo escolar.

As experiências progressas que tive, tanto como vivência pessoal quanto como professora em sala de aula, sustentam, portanto, os pressupostos do presente trabalho que se referem às situações de inclusão e/ou exclusão, aprendizagem e/ou não aprendizagem considerando-se os modos de inter-relação social em sala de aula. Assim, esta dissertação propõe investigar modos de (não) participação entre/de estudantes com ou sem deficiência e professores que podem ser entendidas como ações de (não) pertencimento às práticas educativas. E, tendo essa participação no percurso escolar, muito provavelmente, haverá possibilidades de um aprender que não está relacionado ao acúmulo de informações, mas ao desenvolvimento dos aspectos das dimensões humana, os quais se referem às aprendizagens do saber pensar, comunicar, se relacionar e atuar, no meio em que se está inserido, tendo o direito de uma educação de qualidade como previsto nas políticas públicas educacionais. No entanto, para o(a) estudante se apropriar

do conhecimento científico o ambiente escolar precisa estar qualificado para prover situações efetivas de aprendizagem, aprendizagens que partam da necessidade do coletivo ou da busca de resoluções de problemas reais existentes na comunidade escolar. No entanto, novamente o professor, a equipe gestora, a infraestrutura e as relações interpessoais precisam sustentar o fim último da educação: o pleno desenvolvimento do educando, ou seja, o desenvolvimento de seu gênero humano.

A partir do exposto o objetivo deste trabalho é compreender como se desenvolvem (ou não), nas relações de ensino, modos de (não) participação entre/de estudantes e professores, e que podem ser entendidos como ações de pertencimento às práticas educativas. Problematiza-se, com professores e estudantes, como eles entendem essas práticas e como se relacionam com as chamadas Políticas Públicas de Educação. Além disso, busca-se compreender, por meio da observação ativa em sala, como se explicitam (ou não) essas percepções acerca das práticas educativas e colaborativas.

## 1 INTRODUÇÃO

A perspectiva de educação que temos atualmente depende de situações passadas e presentes. Nossa sociedade é estruturada em classes, baseada no modo de produção capitalista, marcada pelo modelo neoliberal e por valores que deslocam o sujeito em função dos seus bens ou da posição social que ele ocupa. Ainda que não seja o objetivo deste trabalho realizar uma análise sociológica, cabe destacar que, ao estudarmos a questão da educação, há que se considerar que esta decorre de uma história que demarcou modos de atuação, valores e conceitos (de sujeito, de infância, de escola, de ensino, de instituição etc.) que são constitutivos de um grande cenário: o ambiente escolar. Quando acompanhamos a história da chegada dos europeus ao Brasil e as incursões educacionais implementadas por séculos, esclarecem-se hábitos e condições até hoje vigentes e que decorrem de um modelo de colonização que foi pautado pela escravidão, busca de homogeneização das culturas e a existência de situações de fracasso e de evasão em diversos setores sociais, mas principalmente, no espaço escolar.

No presente trabalho, as questões do fracasso e da evasão escolar são o *ponto de partida* para entender o fenômeno das diferentes formas de pertencimento dentro da escola, sua origem, aquilo que ele foi produzido e como podemos entendê-lo nos dias atuais. Importante destacar que se entende, nesta pesquisa, que o fenômeno das formas de pertencimento é social e político, além de educacional. De todo modo, geralmente ele é apresentado para a sociedade em forma de números e estatísticas que são relativos às taxas de aproveitamento e índices de alfabetização. De acordo com o IBGE (2007) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, num breve histórico da taxa de alfabetização no Brasil entre 1970 – 2000, o índice caiu apenas 16% entre os homens e 22,5% entre as mulheres de 15 anos de idade ou mais. Já a taxa de abandono escolar em seis anos caiu no Ensino Fundamental 3,8 % e no Ensino Médio apenas 1,1%.

Apesar desses números não representarem o “filme” da luta da educação brasileira, eles registram como uma “foto” números que nos alertam para o fato de que algo está em desacordo. Concomitantemente, destaca-se neste trabalho a motivação advinda das experiências pessoais e profissionais vividas por esta pesquisadora e que soma-se às vozes

de milhares de professores da educação básica brasileira que reconhecem os problemas e se esforçam para superá-los. Diante disso, evidencia-se a necessidade de investigar por que há a permanência desses fenômenos com o objetivo de interpretar com maior profundidade e aventar possíveis soluções.

Apesar desses números não representarem o “filme” da luta da educação brasileira, eles registram como uma “foto” números que nos alertam para o fato de que algo está em desacordo. Concomitantemente, destaca-se neste trabalho a motivação advinda das experiências pessoais e profissionais vividas por esta pesquisadora e que se soma às vozes de milhares de professores da educação básica brasileira que reconhecem os problemas e se esforçam para superá-los. Diante disso, evidencia-se a necessidade de investigar por que há a permanência desses fenômenos com o objetivo de interpretar com maior profundidade e aventar possíveis soluções.

No atendimento às questões supra citadas, recentemente (desde o início dos anos 2000), temos acompanhado o esforço vindo das Políticas Públicas Educacionais, e no século XIX com grande foco na inserção do(a) estudante com deficiência ou super dotação nas chamadas escolas regulares; um importante disparador de questões acerca do contexto geral das condições de ensino nas escolas no âmbito acadêmico problematizado nesta pesquisa. O discurso presente em tais Políticas Públicas Educacionais na Perspectiva da Educação Inclusiva refere-se principalmente a estudantes com algum tipo de deficiência, mas não só a esta categoria, como nos lembra Bourdieu (1990, p. 481-482), em seu texto “Os excluídos do Interior”:

A seleção, baseada na ordem social, era em geral aceita pelas crianças que a padeciam, e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola. A hierarquia de ordens de ensino, e especialmente a divisão extremamente clara entre o primário (então os primários), e o secundário, mantinha uma relação direta de homologia como a hierarquia social; e isso contribuía bastante para convencer aqueles que não se sentiam feitos para a Escola, de que eles não eram feitos para as posições às quais a Escola dá (ou não) acesso, isto é, as profissões não manuais.

Existem centenas, milhares de estudantes que vão à escola, entram em sala de aula, são vistos e ouvidos pelo professor, porém, estão completamente fora do processo educativo. Assim, o interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa surgiu da inquietação

e do desejo de melhor compreender como se desenvolvem as relações de ensino escolar, considerando também as atuais políticas de educação em seus discursos sobre “exclusão” e “inclusão” na luta pela garantia de uma educação de qualidade para todos e todas.

O trabalho não discute, entretanto, a questão da “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”. O olhar nesta pesquisa estará voltado para as práticas sociais em sala de aula que atendem ou não a todos os estudantes, com e sem deficiência. Isso porque o objetivo é interpretar e entender a *essência* do fenômeno “fracasso escolar” a partir de seu movimento mais amplo, com base numa perspectiva história e cultural de nosso país. Considera-se, para tanto, as concepções de “fracasso escolar”, numa perspectiva de análise sócio histórica. Quando nos referirmos ao conceito de fracasso não estamos fazendo uma alusão à ausência de sucesso, mas a um processo interconstitutivo do sujeito que acontece dentro da escola e que Patto (1888) denomina de processo psicossocial complexo. Assim, busca-se na história da educação brasileira (nível macro) conhecimentos que possam subsidiar nosso estudo em nível micro, pois o recorte deste estudo é relativo às práticas interativas em sala de aula e aos discursos de alunos e professores relativamente às formas de participação no processo formativo que acontece na escola.

Diante dessas formas de participação e/ou do contexto político, social, econômico e educacional que estamos inseridos vários são os questionamentos que refletem, em última instância, na busca pelo sentido da vida de cada sujeito, pois esse tema trata de (trans)formação pessoal, social e moral de um ser humano. Isso porque, antes de ser um problema social e educacional, atestar o fracasso, a não aprendizagem e o não pertencer de uma pessoa, de um aluno, é antes falar/designar/identificar um sujeito, um ser humano que terá toda a vida para (a)testar quem é e que lugar social ocupa, ou pode ocupar. Reflexões, como: qual é a perspectiva de educação que podemos ter quando ainda obtemos “resultados de habilidades específicas” abaixo das metas estabelecidas nos planos educacionais? O que acontece nos ambientes escolares de um país, que mesmo depois de conquistar sua independência, elaborar mesmo que a “duras penas” suas políticas públicas educacionais, continua marcado pelo analfabetismo (puro e/ou funcional) e enfrenta dificuldades significativas em alfabetizar crianças consideradas “aptas” para tal habilidade? Que caminhos ainda são trilhados para que se perpetue a

trajetória de fracasso? Que dinâmica sócio-político-educacional prevalece na sociedade que (retro)alimenta esse fenômeno histórico, mesmo com políticas que buscam suprir essa demanda? Reflexões essas que nos tiram da comodidade do cotidiano e nos impulsionam a olhar para o contexto social e agir, mesmo que circunstancialmente. Por isso, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para área de ciências humanas, em especial, no campo da educação, para formação de professores e conseqüentemente para melhoria da qualidade de ensino para todos e todas as estudantes (com ou sem deficiência).

Infelizmente, o produto final da educação apresentado pelos Institutos de Pesquisas Educacionais (como o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por exemplo) não tem sido o desenvolvimento pleno do educando, mas somente a descrição de números que podem ser relativizados somente a duas habilidades específicas, como o domínio da leitura e da escrita. Tampouco problematiza as verdadeiras conseqüências e prejuízos no desenvolvimento de cada sujeito (porque esse não conseguirá ter seus direitos garantidos) como, por exemplo, os prejuízos político e social (falta de participação social) e econômico (incapacidade de acompanhar os avanços tecnológicos e transformações na produção).

No sentido de analisar as “fotos” dos processos de ensino-aprendizagem, que nos chegam por meio de números das avaliações externas, é importante ver como estas se desenrolam em âmbito nacional, por exemplo. Segundo o IBGE (2012) a taxa de analfabetos na população é de 24,4%; já o PNAD (2012) – pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios afirma que em três anos (1996 a 1999) houve uma diminuição de 1,3% na taxa de analfabetos, uma diminuição de 0,43% ao ano. Entre 2001 a 2009 (oito anos) a diminuição foi de 2,8% (0,35% ao ano). Em 2013, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, anunciou que mais da metade das escolas brasileiras, principalmente nos Anos Finais Ensino Fundamental e Ensino Médio, não atingiram a média 6,0 prevista pelo INEP. Em 2015 o Instituto afirmou que o Ensino Fundamental de 1º a 5º ano apresentou uma evolução de quando começou aferir o desenvolvimento da educação básica e pública no país. De 2005 para 2015 o ciclo do Ensino Fundamental I (1º a 5º ano) saltou da média de 3,8 para 5,5 num período de dez anos, o ciclo do Fundamental II, mesmo não tendo alcançado a média de 4,7, apresentou uma melhora em relação a 2013

(de 4,2 para 4,5), mas no Ensino Médio além de não alcançar a média, manteve-se no mesmo índice de 2011, média de 3,7.

Não podemos deixar de pontuar que os dados mostram que houve avanços no que se refere à redução do número de pessoas analfabetas, no entanto, esses números não podem ser entendidos *a priori* como problemas educacionais solucionados. Tal destaque, entretanto, não pode ser feito à revelia da importância, e espantosa atualidade, dos trabalhos de análise qualitativa e quantitativa feitas por Anísio Teixeira no início do século XX. Ao lutar pelo conhecimento dos números reais de acesso e aprovação nas escolas, Teixeira travou uma luta que mostrou a relevância de se considerar novas concepções acerca da política educacional brasileira com ênfase na aprendizagem efetiva,

[...] partindo do princípio de que “não basta haver escolas para os mais capazes: é indispensável que haja escolas para todos. Não basta haver escolas para todos: é indispensável que todos aprendam” (TEIXEIRA, 1997, p.166). Essa perspectiva de análise e entendimento da educação modificava a visão da organização e função da escola, visto que “antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era quase o índice da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, queria isto dizer que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites [...]” (TEIXEIRA, 1997, p. 166) (CARBELLO, 2016, p. 143).

Os escritos de Anísio Teixeira, com questões muito atuais, continuam sendo uma denúncia dos modos de funcionamento da política brasileira que sustentam a divisão de classes e a segregação financeira e intelectual entre os brasileiros. Fator este motivador de políticas que se retroalimentam na manutenção das diferenças e na dificuldade de superar os diversos fracassos que se expressam com tantas negações de acesso.

Recentemente, outro susto trazido pelo sistema de avaliações externas, ainda que não suficientes para demonstrarem a realidade do cotidiano escolar, e antes de tudo social, impactaram a população brasileira. A mídia noticiou maciçamente os resultados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) de 2016. Os resultados foram anunciados como “Catástrofe nacional”, pois segundo o MEC (FERREIRA, 2017), mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental tem nível insuficiente em leitura e matemática. Como resposta à esta demanda, o governo lançou mais uma política (Política Nacional de Alfabetização) para reverter a estagnação dos índices apresentados. Uma das estratégias dessa Política é colocar um professor assistente em todas as turmas de 1º e 2º ano do



Ensino Fundamental do país. No entanto, para João Batista Araújo, presidente do Instituto Alfa e Beto,

O ministério não desenvolve uma estratégia que poderia ajudar o professor efetivamente. Não diz o que ele tem que fazer e não ensina a fazê-lo. Vão criar postos de assistentes, mas de onde vem 200 mil pessoas que de repente sabem alfabetizar? É uma ideia fantasiosa. A nova política repete as velhas, não leva em conta a realidade, não faz antes um projeto piloto (FERREIRA, 2017).

Em última atualização, as habilidades de leitura e escrita avaliadas pelo SAEB (2017) – Sistema de Avaliação da Educação Básica e INEP (2017) apontam que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa e em Matemática 4,52%. Um baixo percentual, considerando que esses estudantes estão às vésperas de concorrer a uma vaga no ensino superior. Segundo o Ministro da Educação<sup>1</sup>, em 2018, Rossieli Soares:

[...] a baixa qualidade do ensino nessa etapa prejudica a formação dos estudantes e, conseqüentemente, atrasa o desenvolvimento social e econômico do país. O ensino médio brasileiro relevado pelo Saeb 2017 é um desastre. O desempenho insuficiente dos nossos estudantes, edição após edição da avaliação, confirma a importância das mudanças que trouxemos com o Novo Ensino Médio (INEP, 2018).

Já no Ensino Fundamental – 5º ano, o SAEB 2017 revela avanços em Língua Portuguesa e Matemática e no 9º ano a melhora, apesar de perceptível, ocorreu em taxas menores que o esperado. Ainda sobre a divulgação dos dados, tanto para o governo como para a presidente do Inep em 2018, Maria Inês Fini, a problemática parece ter resolução semelhante: a necessidade e urgência de implantar e apoiar programas considerados revolucionários, como previstos no “Novo Ensino Médio” a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do programa Mais Alfabetização e do Ensino de Tempo Integral. Ou seja, a leitura que os governantes ou suas equipes técnicas fizeram é que os problemas estão “dentro da escola”. Será? Ou as propostas sempre estão à luz para resoluções específicas, como se fosse um jogo de apagar incêndio?

---

<sup>1</sup> INEP. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, São Paulo. 30 de Agosto de 2018. Disponível em: [https://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](https://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206). Acessado em: 24 de jun. de 2019

Assim, a partir desses dados percebe-se que os desafios que a educação brasileira ainda tem, como o analfabetismo e o fracasso escolar, são no mínimo inquietantes. Os números são um alerta, não dizem tudo, não explicitam as outras forças sociais e econômicas que impedem o avanço na melhoria do ensino público, mas alertam para um aspecto que certamente é apenas o início de um fenômeno muito mais complexo do que o “baixo rendimento das(os) estudantes”.

Por isso, se faz necessário pesquisar o que está por detrás desse aparente fracasso escolar. O que esse paradigma traz em seu corpo histórico de tão forte que governos e políticas públicas educacionais não conseguem rompê-lo? E ainda, que formas de ensino há na educação e/ou nas práticas educativas em sala de aula que possibilitariam a redução absoluta do analfabetismo?

É bastante evidente que as políticas públicas, muitas vezes, são produzidas para combater uma demanda social a partir de dados que não contemplam a total realidade do ambiente que a comunidade escolar está inserida. Lembremos as soluções pensadas pelo ministro e a presidente do Inep. Tanto que uma das críticas aos dados que as avaliações externas trazem é que seus resultados numéricos sobre a alfabetização, as habilidades de leitura e escrita no Ensino Fundamental dos estudantes brasileiros não denunciam o que está promovendo de fato esses índices que têm sido cada vez mais baixos perante as metas estabelecidas pelo próprio governo. Assim, poderíamos dizer que nesse cenário se estabelece um círculo vicioso que se sustenta pelos próprios discursos e ações de quem se propõem rompê-lo. Em outras palavras, nos fica claro que há um problema na educação, que o estado se mobiliza, propõe um conjunto de ações, metas, planos e decisões, voltadas para a solução (ou não) do problema, mas que esse conjunto de ações não atinge a meta de romper com esse ciclo porque, muito provavelmente, as propostas pensadas vêm de forma linear para um espaço que está em constante movimento, ou seja, um espaço onde as relações se desenvolvem de forma não linear. Uma vez que esses discursos e ações não se (co)relacionam com as diversas maneiras de se pensar, se comunicar e agir existentes no espaço escolar, o problema permanece, as ações propostas não rompem com nenhum paradigma e aí... o encontramos novamente por anos e anos no processo de ensino-aprendizagem da educação brasileira.

Conforme já mencionado, Anísio Teixeira denunciava com constrangimento sobre a persistência dos problemas educacionais brasileiros e, já em 1947, afirmava que esses eram problemas seculares e bem conhecidos e que “[...] quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro tão pouco se realizou. [...] Há cem anos os educadores se repetem entre nós. [...] esvaímos-nos em palavras e nada fazemos” (TEIXEIRA<sup>2</sup> apud CARBELLO, 2016, p. 60).

O fato, portanto, se reproduz ou se repete em tempos e espaços diferentes, num outro formato, numa outra velocidade... mas cada vez mais enraizado e fortalecido num sistema, no sentido liberal do termo, de relações que se retroalimentam.

Dada a complexidade desse sistema, apresenta-se aqui uma investigação que é um recorte dessa realidade e que congrega discursos de autores, professores(as) e estudantes via Método por Triangulação, analisando como o objeto de estudo desta pesquisa, as relações (de ensino), se materializa no chão da escola impactado pelo conjunto de ações das políticas públicas.

Em função disso, objetiva-se analisar nas relações de ensino, modos de (não) participação entre/de estudantes e professores em suas práticas (educativas) a partir do estudo de um recorte de investigação empírica composto de informações de cenários escolares, caracterização de sujeitos, discursos de professores e estudantes e pela observação em sala de aula pela pesquisadora. Temos como objetivo específico, investigar com professores, como eles(as) entendem as práticas educativas colaborativas e como as relacionam com as chamadas Políticas Públicas de Educação; compreender como os estudantes percebem (ou não) as diferenças na prática pedagógica dos professores em seu percurso escolar; e identificar ações/mediações/interações que possam ser reconhecidas como práticas educativas colaborativas que vão ao encontro de uma educação de qualidade para todos e todas.

---

<sup>2</sup> TEIXEIRA, Anísio. **Autonomia para educação na Bahia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947c. p.89-104. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm> Acesso em: 27 de jun. de 2019.

Neste estudo, no primeiro momento, utilizou-se questionários e entrevistas com roteiros semiestruturados, que foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas. No segundo momento, realizamos observações diretas, em sala de aula, registradas em caderno de campo, também, com roteiro semiestruturado.

Para melhor compreensão e apresentação dos dados apreendidos e posteriormente analisados, a pesquisa está organizada em seis seções.

No primeiro momento resgatamos **O surgimento das escolas no Brasil e a questão do fracasso escolar** com objetivo de compreender esse fenômeno ao longo da história educacional brasileira. Sua origem, aquilo que ele produziu e aquilo que esse fenômeno é hoje.

Seguimos a raiz desse fenômeno e **Problematiza(ndo)mos o conceito de “fracasso”** a partir de fatos e dados históricos e sociais a construção identitária na relação aparência e essência de um fenômeno sócio-histórico-cultural para captar o conteúdo, a forma e os mecanismos desse fenômeno cristalizando-se na história educacional.

A partir do que já foi estabelecido historicamente, foi chegado o momento de relacionar os temas ao estudo empírico da pesquisa. Para tanto, o **Percurso Metodológico** considerou os diferentes atores do cenário educacional, privilegiando-se de discursos e observações minuciosas. Assim, a leitura e interpretação dos dados nos possibilitaram a construção de significações nas relações de ensino. Esses nos trouxeram indícios que nos permitiram associar e refletir sobre os fatos, dados históricos e sociais, e ainda, a percepção de como a cristalização de um fenômeno pode permanecer num contexto.

No âmbito das Análises, Críticas e Propositivas, **Mudanças são possíveis (?)**, tentamos materializar o objeto aqui constituído por meio dos resultados que pudemos interpretar no sentido de trazer contribuições alternativas para a educação.

Em função da consideração das complexas relações que constituem o espaço escolar, da instabilidade que nos causam os números da educação brasileira e do inacabamento das possibilidades de interpretação dos fenômenos sociais, o trabalho aqui apresentado, ocupa-se de estudar um tema que certamente é muito mais amplo do que podemos mensurar. Por isso, ao acompanhar três salas de aula, conversar com seis

## INTRODUÇÃO

peçoas (três professores e três estudantes), sabemos que nossas conclusões não podem dizer dos milhões de alunos, professores e salas de aula de nosso país. Porém, ao trazer à luz esse microespaço, buscamos entender, minimamente, como que, nessas relações, se condensam a história do país, da educação, das relações, dos jogos de poder que condicionam e criam o que muitos chamam de “fracasso escolar”.

## 2 O SURGIMENTO DAS ESCOLAS E A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Por volta de 1500, iniciou-se no Brasil uma nova história. Quaisquer outros povos alterariam para sempre esse território, sua cultura. Os portugueses que por aqui chegaram trouxeram a sua história e a sua cultura, e com eles vieram uma série de novas formas de conviver, de conhecer, de agir no mundo. Vieram os conceitos de explorar e controlar como, provavelmente, os antigos moradores jamais pensaram.

As riquezas encontradas por esses europeus ultrapassavam seus interesses, segundo Furtado (2003) essas riquezas traziam magníficos resultados financeiros da colonização agrícola do Brasil e abriram perspectivas atraentes à utilização econômica das novas terras e por outro lado, o povo que já habitava o território descoberto instigava, principalmente, as ordens religiosas. Os grupos de missionários beneditinos e franciscanos, que vieram junto aos colonizadores nas naus, percorriam as aldeias indígenas, em missões volantes, unindo a catequese à instrução – técnica que, mais tarde, seria utilizada pelos jesuítas e se tornaria predominante na influência sobre a educação brasileira e o seu plano de ideias pedagógicas. Segundo Saviani (2013), essa técnica foi seguida por todas as outras congregações religiosas que operaram nesse território, com ou sem o apoio das autoridades locais.

Essa realidade mudou muito pouco quando os jesuítas, a mando da Coroa Portuguesa, vieram para o Brasil. Essa ordem religiosa exerceu o monopólio da educação por dois séculos, além de organizar o ensino e um sistema de educação no período colonial. Como destaca Luiz Alves de Mattos<sup>3</sup> (apud Ibidem, p. 41) “[...] o ensino organizado pelos jesuítas no Brasil entre 1549 e 1570, chamado de ‘período heroico’, foi como o ‘esboço de um sistema educacional’”, sistema esse que consolidaria no período subsequente (1570-1759) sob a égide do *Ratio Studiorum*”.

A técnica utilizada na educação jesuítica se baseava no plano de Manuel da Nóbrega (sacerdote jesuíta português), e pautava-se nas seguintes diretrizes: recolhimentos (escolas em regime de internato); ensino da língua portuguesa para os indígenas; ensino da doutrina cristã; ensino de leitura e escrita; e aprendizado profissional agrícola. O

---

<sup>3</sup> MATTOS, Luiz Alves. **Primórdios da Edusavianação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1987.

ensino, nesse plano, tinha dois resultados ou finalidades: o aprendizado agrícola, por um lado, ou o ensino de gramática latina para aqueles que se destinavam aos estudos superiores na Europa – na Universidade de Coimbra. O canto orfeônico<sup>4</sup> e a música instrumental eram opcionais.

De acordo com Saviani (2003), Nóbrega buscava restringir o seu plano de instrução aos colégios existentes na povoação litorânea. Sua principal estratégia para expandi-lo foi agir sobre as crianças indígenas. Segundo Hernandez (2016) para conseguir atraí-las, mandou vir de Portugal um grupo de padres, acompanhado por oito meninos órfãos treinados para a evangelização<sup>5</sup>. Com a mediação deles (meninos brancos), pôde atrair as crianças indígenas – os meninos índios, especificamente – e, assim, agir sobre os adultos, “convertendo-os” à fé católica. Nessa época, não existiam colégios para meninas índias. Havia, apenas, um projeto de educação para o sexo feminino.

Ainda, segundo Saviani (2013), no sistema de Nóbrega pode-se perceber uma articulação de ideias entre a filosofia da educação, a teoria da educação e a prática pedagógica. Porém, a sua finalidade era a *sujeição* da conversão à religião católica e à sua conformação disciplinar, moral e intelectual. Segundo o autor, Nóbrega fundara uma “pedagogia e ética missionária”, na qual “a sujeição do índio precede a conversão, sendo condição necessária de sua eficácia” (Ibidem, p. 44). Tratava-se, portanto, de um sistema composto não apenas pela catequização, mas que objetivava, também, instituir um projeto de transformação social, o qual viria a implantar profundas alterações na cultura indígena brasileira. Em seus registros, Teixeira Soares<sup>6</sup> (apud SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 142) afirma que “[...] a Companhia de Jesus surgiu como uma explosão de pensamento religioso transvertido ao campo das atividades práticas. Refazer o homem infundir-lhe espírito novo, arquetipá-lo em finalidades sociais e religiosas, foi uma ação da Ordem”. A atuação de Nóbrega na implantação de um sistema educacional é muito relevante na história do surgimento da escola no Brasil, por mostrar que esta instituição

---

4 Sistema de canto, coral surgido na Europa na metade do Século XIX. Participação de Grupos discentes de instituições de ensino regular e as que faziam apresentações públicas. Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br>

<sup>5</sup> Segundo Hernandez (2016, p. 128) os meninos órfãos eram do Colégio dos Órfãos de Lisboa. Um colégio idealizado por Pedro Domenech e fundado com a participação da Família Real, em agosto de 1549. Esse tinha a função principal de tirar os meninos órfãos das ruas, guiá-los nos caminhos da fé e do bem cristão e retirá-los da “perambulação”.

<sup>6</sup> TEIXEIRA SOARES, Álvaro. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da UNB, 1961.

teve origem numa conversão dos índios aos costumes dos brancos, baseada num modelo ideal de homem – puro, cristão e livre dos pecados do mundo burguês –, na filosofia e prática da religião cristã e profundamente influenciada por fundamentos econômicos – como a transformação do trabalho em princípio básico na formação da sociedade brasileira – e políticos. Este processo acabou fecundando uma divisão de classes definida por questões étnicas.

Apesar de essa atuação ter trazido consequências até os dias de hoje para esse grupo indígena, ela pode ser vista por meio de perspectivas diferentes. Primeiramente, apesar de essa “estranha” finalidade da sujeição perpassar a prática pedagógica, vale lembrar que Portugal não tinha tradições educativas, uma vez que a maior parte da Europa encontrava-se na mesma situação: não havia um modelo educacional estabelecido e a atmosfera medieval que preenchia o período era marcada por intermináveis guerras santas que pairavam praticamente sobre todo o continente europeu – já que vários movimentos buscavam a luz para que a cultura do Iluminismo se iniciasse. Além disso, o analfabetismo que dominava todas as esferas da sociedade portuguesa – inclusive a família real – era uma outra problemática a ser superada, pois ler e escrever era um privilégio da classe sacerdotal e de altos escalões da administração pública. Por fim, o ideal democrático de uma rede escolar para toda a população não havia começado a se materializar. Portanto, não devemos nos espantar com os fatos que constituem a história da institucionalização escolar.

Contudo, esse processo, que teve dois momentos – um em que se mantinha a atuação dos jesuítas na catequização dos índios e outro em que os próprios índios se tornaram um empecilho para a concepção do sistema, por não se adaptarem às exigências do trabalho árduo, contínuo, rotineiro e acumulador –, tornou-se inviável. Ele acabou sendo abalado pelo abandono dos índios e pelas crises políticas internas dentro da Companhia de Jesus. Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008), em 1552, os desentendimentos do padre mestre Simão Rodrigues (fundador e primeiro provincial da Companhia de Jesus em Portugal e confessor predileto de D. João III) com Inácio de Loyola finalizaram-se com a substituição do cargo provincial de Portugal por outro padre, Diogo Mirão. Esta mudança resultou, também, no abandono de alguns padres da Companhia de Jesus, na falta de apoio provincial de Portugal e no enfraquecimento dos



defensores da política dos recolhimentos de Nóbrega (D. João III, Mestre Simão Rodrigues e Tomé de Sousa). Deste modo, derrotado em sua luta contra a nova Constituição, que regulamentava a proibição da manutenção de educandos leigos (ou seja, os indígenas) nos internatos, o ensino voltou-se somente para candidatos da Companhia de Jesus.

O novo método (Plano de Estudos da Companhia de Jesus) *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, mais conhecido como Ratio Studiorum, estabelecia o currículo, a orientação e a administração do novo sistema educacional. Ele tinha como objetivo a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universitária, a formação humanista e literária e a utilização da música, em três opções de curso – o curso secundário, o curso superior em teologia e o curso superior em filosofia.

Para Saviani (2013, p. 56, **negrito nosso**), o plano tinha caráter universalista e elitista

Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e **excluindo** os indígenas, como o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial.

O plano se iniciava com o curso secundário, correspondente ao *Trivium* da Idade Média e ao atual nível médio. De início, eram ministradas três disciplinas: retórica, humanidades e gramática – em níveis inferior, médio e superior. Seguia-se, então, para os cursos superiores em filosofia ou teologia.

Em seus estudos, o padre Leonel Franca<sup>7</sup> (apud SAVIANI, 2013, p. 57) afirma que “[...] esse plano foi de grande importância no desenvolvimento da educação moderna.” Também ressalta que, historicamente, foi com base nessa estrutura que se pautaram a organização e as atividades dos colégios da Companhia de Jesus, havendo êxito na aplicação pedagógica do plano em todos os lugares e, ainda, eficiência desta metodologia na oposição à Contrarreforma católica e na formação de intelectuais expressivos, tais como Descartes, Bossuet, Molière, Corneille, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Richelieu,

---

<sup>7</sup> FRANCA, Pe. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora, 1952.

Calderón de la Barca, Lope de Vega, Miguel de Cervantes, Vico, O'Connell e António Vieira.

O plano teve muito êxito, principalmente em relação ao seu método pedagógico, que agregava o plano de estudos às necessidades das manufaturas nascentes. Isto proporcionou formas de se conceber uma prática com origem no sistema manufatureiro, a qual, posteriormente, desdobraria-se na divisão do trabalho. Esta prática ainda seria reproduzida na escola, a partir de uma decomposição do processo de trabalho em características da manufatura. Era um paralelo que reduzia os custos de mercadorias, proporcionava o aumento do número de estudantes e gerava uma concentração de padres na divisão do trabalho didático. Consequentemente, esse trabalho resultava na criação de espaços especializados para o ensino, num maior desenvolvimento da seriação, em diferenciações entre áreas do conhecimento e no aumento do número de professores.

Como todo plano, o *Ratio Studiorum* também tinha um ideal, que hoje conhecemos como pedagogia tradicional. Trata-se de uma concepção educativa que se caracteriza por uma visão essencialista de homem, pautada em uma educação que busca moldar a existência particular e real dos educandos à essência universal que os define como seres humanos. Neste caso, considera-se o ser humano, por ser feito à imagem e semelhança de Deus, uma criação divina. Foi com base nessas razões que os portugueses encontraram justificativa para persistir com a sujeição e conversão dos indígenas, uma vez que, em relação aos europeus, esses povos se comportavam, pensavam, falavam e sentiam de maneira diferente.

Esse plano permaneceu por dois séculos, até que o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas portugueses das colônias.

As ideias iluministas trazidas pelo Marquês de Pombal contrapunham o ideário do plano preexistente. Segundo Saviani (2013, p. 81), Pombal apresentou nove princípios básicos do novo Estado por ele instituído: “[...] o desenvolvimento da cultura geral, o incremento das indústrias, o progresso das artes, os progressos das letras, o progresso científico, a vitalidade do comércio interno, a riqueza do comércio externo, a paz política, a elevação do nível de riqueza e bem-estar”.

Esses princípios determinaram mudanças significativas em todo o funcionamento já existente no Novo Mundo. Porém, neste trabalho, iremos nos ater à área de educação, na qual Pombal determinou o fechamento dos colégios jesuítas e introduziu as aulas régias e a reforma dos estudos menores – os quais correspondem ao ensino primário e secundário. Esta última medida aconteceu na segunda reforma, estabelecendo, em 1770, uma nova estrutura na Universidade de Coimbra.

As ideias pedagógicas do Pombalismo eram substanciadas no Iluminismo, movimento cultural da elite europeia, mediante a influência de dois intelectuais: Verney e Ribeiro Sanches. O primeiro trazia em suas obras o Método de Estudar; o segundo, por sua vez, apresentava o Método de Aprender a Estudar Medicina. Entretanto, a concepção desses intelectuais, além de se fundamentar na economia política, trazia preceitos influenciados por Mandeville<sup>8</sup> (apud SAVIANI, 2013, p. 102), e demonstrava a crueldade de se *excluir* pobres e plebeus das escolas.

As citações trazidas por Mandeville (apud SAVIANI, 2013, p. 102) em seus estudos nos permitem, mais uma vez, reconhecer que a escola não foi fundada para o benefício da comunidade em geral.

[...] cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade [...] em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos [...] para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante.

Infelizmente, era esse o ideário pedagógico trazido nas reformas de Pombal, acompanhado pelo desejo de modernizar Portugal e sua colônia e alinhar o seu desenvolvimento ao da Inglaterra. No entanto, com a morte de D. José I, em 1777, seguida pela chegada ao trono de D. Maria I – que demitiu Pombal e o condenou a se distanciar da Corte, um afastamento que durou até a sua morte, em 1782 –, outras mudanças aconteceram no Brasil.

O reinado de D. Maria foi marcado pela criação de um ambiente cultural e pelo afastamento de Portugal em relação à Europa. Não houve muitas mudanças na área da

---

<sup>8</sup> MANDEVILLE, Bernard. **La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública**. México: Fondo de Cultura Económica. 1982.

educação, a qual seguiu com a política de implementação das aulas régias. Após quinze anos, D. João VI assumiria o governo como príncipe regente, em decorrência do estado de demência de D. Maria I.

Segundo Saviani (2013) as aulas régias continuaram no Brasil, em condições precárias, e passaram a ser chamadas de “aulas de primeiras letras”. Eram aulas ministradas nas casas dos professores, tendo caráter avulso e desarticulado. Este aspecto as diferenciava da realidade dos seminários e colégios religiosos, os quais se estruturavam nos moldes iluministas da Universidade de Coimbra.

Uma outra instituição relevante na história do desenvolvimento educacional brasileiro foi o Seminário de Olinda, fundado por José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho. Homem de família rica e proprietária de terras. Sendo o filho mais velho, herdou as terras e o engenho do pai, assumindo a administração destes bens durante seis anos. Posteriormente, resolveu viajar para Portugal, onde pretendia estudar. Assim, transferiu a administração dos bens familiares para o seu irmão, Sebastião Cunha. Os estudos levaram Azeredo Coutinho a ser nomeado sacerdote e bispo da Igreja Católica, que eram considerados avanços para a época, mas o seu pensamento era compatível ao de um senhor de engenho que insistia no trabalho escravo. Como destaca Alves<sup>9</sup> (apud SAVIANI, 2013, p. 109)

[...] sua obsessão era restaurar a antiga prosperidade material do Império português sobre a base das riquezas coloniais, em especial o Brasil. Estudioso da economia política, tinha perfeita clareza de que as colônias, diferentemente do continente europeu densamente povoado, o desenvolvimento da sociedade moderna, capitalista e burguesa era incompatível com o trabalho livre.

Com essa visão, Azeredo Coutinho defendeu firmemente a escravidão, o tráfico negreiro e o regime de patrão. Ao assumir o sacerdócio como bispo na cidade de Olinda, em 1798, já era conhecido por suas obras econômicas – relativas, especialmente, ao valor do açúcar – e literárias. Sob sua administração, é fundado, em Recife, o educandário para moças – conhecido atualmente como Seminário de Olinda. Consequentemente, a partir das ideias que defendia, foram consolidados os processos de modernização.

---

<sup>9</sup> ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)**. 2 ed. Campinas: Autores Associados / Campo Grande: UFMS, 2001.

Da mesma maneira, para os negros escravizados, o processo de reconhecimento como pessoa também foi marcado por períodos conturbados, uma vez que, segundo Abramovay e Castro (2006), os negros constituíam um grupo sociorracial que carregava estigmas relacionados a um atributo principal: ser depreciativo. Ou seja, tratava-se de um atributo que estigmatizava alguns e conferiam um status de “normalidade” a outros indivíduos, a partir das relações que estes estabeleciam.

No caso dos indígenas, essa “normalidade” não cabia nas relações com os europeus, que já tinham um princípio de homem instituído. Ou seja, aquele que é imagem e semelhança de Deus: homem branco, rico, culto e com a intenção de modernizar o mundo a partir da ideia de acúmulo de riqueza. Em se tratando dos negros escravizados, o conceito de “normalidade” também não se conectava, pois este grupo social, em suas terras, já utilizava um sistema de referência e socialização que ressaltava a sua base social.<sup>10</sup>

A chegada dos europeus à África tem semelhanças significativas com a chegada deles ao Brasil. Alves<sup>11</sup> (apud SAVIANI, 2013, p. 109) destaca que inicialmente, entre as características que diferenciavam esse processo, podem ser citadas a existência de uma dinâmica de tráfico praticada pelos árabes, para satisfazer as exigências dos sultões e xeiques e, também, as guerras tribais africanas, que favoreciam o comércio de escravos. Divisões geográficas também contribuía com esse comércio, pois o norte era habitado por árabes, egípcios e nômades do deserto, enquanto etnias mais afastadas do Mediterrâneo – as quais, apartadas do restante do continente, tornavam-se vítimas de expedições – essas habitavam a região centro-sul.

Havendo uma preexistente relação comercial secular com a Europa, a invasão ao centro-sul da África iniciou-se, de fato, a partir do Século XV, quando os europeus – em busca de riquezas e mão de obra – passaram a desejar a conquista das terras litorâneas.

---

<sup>10</sup> Lembramos, novamente, que este estudo não tem a pretensão de realizar uma análise sociológica. No entanto, reconhecer alguns elementos da história do povo africano trazido para o Brasil nos permite relacionar os fatos, compreender melhor a origem da divisão de classes e, conseqüentemente, reconhecer o percurso da exclusão de determinados grupos até os dias de hoje.

<sup>11</sup> ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)**. 2 ed. Campinas: Autores Associados / Campo Grande: UFMS, 2001.

Ao adentrar o território africano, levando expedições científicas e visando à evangelização cristã, iniciaram o processo de conhecimento e dominação sobre esse povo.

A procura por mão de obra, motivada pelas instalações agrícolas na América, levou à efetivação do comércio de escravos. Além disso, estabeleceu-se uma associação militar e financeira entre os comerciantes e os africanos que viviam no litoral.

É nesse cenário que chegaram ao Brasil os navios negreiros no século XVI, repletos de negros escravizados. Estes indivíduos foram retirados de suas famílias, de seus grupos e de seus países para servir, de modo subumano, cruel e humilhante, aos senhores – os quais traziam, em suas bagagens, conceitos para serem discutidos: preconceito, racismo, discriminação e questionamentos acerca das diferenças.

Segundo Zaluar (1996, p. 55):

Por ser um trabalho duro, o plantio da cana exigia braços, muitos e fortes. Foram buscar essa força nos negros africanos, dando início ao que se chamou de tráfico negreiro. Para justificar a exploração do trabalho dos negros traficados e obrigá-los a trabalhar, deu-se o início à violação de seus direitos, embora não houvesse consciência dessa violação, já que a Declaração dos Direitos do Homem ainda não existia. [...] dizia-se que não eram totalmente humanos, que só trabalhavam à base de chicote e que precisavam ser domesticados para deixar seus costumes bárbaros, semeando o racismo no coração dos homens brancos.

Obviamente, o negro escravizado não participava do desenvolvimento da educação no Brasil, dirigido pela Corte – a qual continuava influente em questões relativas às ideias pedagógicas, ao problema nacional da instrução pública e às reformas e aos métodos de ensino. Porém, chegou um momento, no Século XVII, em que o avanço da industrialização no mundo todo encerrou os privilégios da nobreza e do clero. Concomitantemente, a Revolução Francesa marcou a vitória da sociedade burguesa sobre o Antigo Regime.

Portugal recebera uma imposição da Inglaterra para recuperar sua autonomia diante dos espanhóis, em 1640. No entanto, encontrando-se muito fragilizado, efetivou vários acordos com os ingleses, aos quais, segundo Furtado<sup>12</sup> (apud SAVIANI, 2013, p. 160), “[...] pagava com promessas ou garantias políticas”. Durante vários anos, Portugal tentou recuperar o seu poder econômico, mas a situação foi ficando insustentável.

---

<sup>12</sup> FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 18. Ed. São Paulo: Nacional. 1982.

Depois que a produção do açúcar entrou em declínio no Brasil, a produção de café possibilitou o autofinanciamento do país. Porém, havia um problema: a mão de obra, que ainda era escravista, não seria mais permitida. A partir de 1831, sob pressão inglesa, a lei passou a proibir o mercado de escravos vindos da África. No entanto, Saviani (2013) afirma que a realidade ainda era outra, pois, apenas no Brasil, o número de escravos cresceu absurdamente entre 1840 e 1847, chegando a um total de 239.800 pessoas.

Somente depois de constituída a Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850 atingiu sua missão, penalizava os traficantes de escravos e a partir daí, segundo Bosi<sup>13</sup> (apud SAVIANI, 2013, p. 161) “[...] emergiu, nessa situação, um novo liberalismo. O primeiro liberalismo que esposado pela classe proprietária quando se forma um novo estado do Brasil independente”.

Essa situação não era uma realidade exclusiva do Brasil, sendo observada em todos os ambientes nos quais as grandes plantações eram institucionalizadas. Azeredo Coutinho, que defendia um regime de patrão previsto no estatuto da escravidão – ou seja, baseado na sujeição dos escravos aos senhores –, já havia argumentado que não era possível haver trabalho livre em grandes terras. Nessa mudança, o trabalhador certamente iria preferir ocupar um pedaço de terra, cultivando-o para o seu sustento. Para Saviani (2013) foi a partir desta ideia que um colonizador inglês, Wakefield, criou associações que incentivavam a imigração. Diferentemente do trabalho escravo, o imigrante trabalharia por longo tempo, até ter condições de comprar a terra e se tornar um lavrador independente.

O pano de fundo deste “novo liberalismo” era a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado no Brasil – ideias apoiadas pelos partidos Liberal e Republicano. Ainda segundo o autor, a partir de 1868, há dois grandes divisores de águas na história: a elevação do Segundo Império e a grande crise que o derruba.

Diante desse fato histórico, a abolição era tida por todos como inevitável. Porém, o seu desenvolvimento, no Brasil, foi realizado gradualmente. Iniciou-se com a proibição

---

<sup>13</sup> BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

do tráfico; posteriormente, seguiu por meio da Lei do Ventre Livre<sup>14</sup> e da Lei dos Sexagenários<sup>15</sup>, até chegar à assinatura da Lei Áurea. Neste longo processo, que durou entre 1850 e 1888, a educação foi chamada a participar das discussões a respeito da Abolição e da Proclamação da República. A ideia central que perpassava essa demanda era a de emancipação e instrução. Era necessário buscar uma transformação da infância abandonada, representada pelas crianças que nasceram no período da Lei do Ventre Livre, para evitar que estas caíssem naquilo que era denominado de “natural indolência” – uma realidade da qual os negros adultos e livres eram acusados.

Como resposta a essa demanda, foram criadas escolas agrícolas, também conhecidas como fazendas-escolas, colônias agrícolas ou colônias orfanológicas. Bastos<sup>16</sup> (apud SAVIANI, 2013, p. 163), em 1870, apresentava a sua opinião acerca da emancipação do escravo, a qual, segundo ele, “[...] exigia a difusão da instrução de modo que, diminuindo o abismo da ignorância, fosse afastado o instinto da ociosidade.”

As opiniões queriam difundir a crença – a qual não se efetivou – de que a libertação dos negros escravizados teria que ser assistida pela escola, de modo a se cuidar da transformação das crianças e dos homens livres, que eram considerados parasitas da própria sociedade, em trabalhadores assalariados – mas submetidos às regras do capital.

Após a efetivação da Abolição, a imigração europeia assumiu os cafezais paulistas, apresentando uma solução à crise da mão de obra no Brasil e, também pôde socorrer a Europa da “convulsão social” provocada pela Revolução Industrial. Segundo Nascimento (2017, p. 21), neste momento da abolição

[...] o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, foi instituída a Lei de Terras em 1850, com a finalidade de limitar o acesso a essa, pois isso só se efetivaria com a compra de terras do governo Imperial e só ele, o governo, poderia ser o mediador dos interessados na aquisição de terras públicas. A relação que existia anteriormente era de forma particularizada de acordo com a preferência do rei o do candidato a adquirir as

---

<sup>14</sup> A Lei do Ventre foi a primeira lei abolicionista da História do Brasil. Esta previa que os filhos de escravas, nascidos após a promulgação da lei, ganhariam a liberdade após completar 21 anos, antes disso deveriam trabalhar na propriedade do senhor.

<sup>15</sup> Lei que libertava os escravos com mais de 65 anos de idade. Fonte: NASCIMENTO, André José do; MEDEIROS, Maria da Glória de Ms. **Fim da escravidão no Brasil**. Portal São Francisco. Disponível em: < <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-do-brasil/fim-da-escravidao-no-brasil>> Acesso em: 07 de junho de 2018.

<sup>16</sup> BASTOS, Tavares. A Província: Um estudo sobre a descentralização no Brasil. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1937.



terras, “[...] uma relação impessoal entre Estado e o pretendente. Em vez de uma dívida pessoal concedida pelo rei segundo as qualidades pessoais do indivíduo suficiente” (MOURA, 1994, p.70<sup>17</sup>). As vendas de terras beneficiavam também os imigrantes que vinham para o país com a esperança de obter um pedaço de terra e poder enriquecer.

Para Saviani (2013) outro fato importante que a imigração trouxe, além da garantia da produção, foi o rompimento da existência das fazendas-escolas, intensificando a necessidade de se organizar um sistema nacional de ensino e educação. Esta questão foi levantada em todos os projetos apresentados ao Congresso de Instrução, o qual, infelizmente, devido à falta de verba, não aconteceu.

Vários projetos e propostas chegaram ao Parlamento. Entretanto, um destes ligou a questão escolar à situação do voto do analfabeto, tão discutida quanto no final o Império. Acreditava-se que isso incentivaria o interesse público pela instrução, contribuindo para o investimento na abertura de escolas. Este projeto, escrito por Rui Barbosa, resultou na Lei Saraiva, em 1881. Com a Proclamação da República, em 1889, a instrução popular foi mantida sob os cuidados das províncias, que já haviam se transformado em estados.

Em novembro de 1890, por meio do Decreto 981, foi instituída por Benjamin Constant a Reforma do Ensino Primário e Secundário, que referenciou a organização do ensino nos estados. Esta reforma, que pretendia agregar estudos literários e científicos, foi extremamente criticada, não se efetivando em todo o território. A tentativa de organização mais próxima a um “sistema orgânico” de educação foi a que se deu no estado de São Paulo.

Essa reforma paulista, que também não se consolidou, tinha como objetivo preencher dois requisitos básicos, que implicavam na organização dos serviços educacionais. Como explica Saviani (2013, p. 165, *itálico do autor*),

[...] a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas e a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhos por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares.

---

<sup>17</sup> CLÓVIS, Moura. *Dialética Radical do Brasil Negro*. Editora Anita, 1994.

Muitas mudanças aconteceram, até que se voltou à prática de manter a fiscalização sob os poderes de delegados ou representantes municipais. Este fato coincide com a consolidação do governo cafeeiro, o qual passou a dirigir o regime republicano.

Diante desse histórico, pode-se supor que as questões étnico-raciais e características socioculturais vividas pelo Brasil a partir de 1500 contribuíram tanto para a definição do conceito de homem quanto para a construção de uma identidade brasileira. Os fatos que constituíram a identidade desses dois grupos sociais – indígenas e negros – definiram o difícil percurso que tiveram de trilhar para conseguir o seu espaço e fundamentar as suas relações e interações em todas as esferas da sociedade. Além do histórico de dominação sofridos pelos grupos indígenas e africanos no Brasil, há que se referenciar a contribuição da imigração europeia – e de outros continentes como o asiático, principalmente do Japão, na tessitura do Brasil pós 1500. A imigração de europeus vindos de realidades muito precárias, que tiveram que trabalhar muito para transformar as terras brasileiras em seus novos lares, também ajudaram a constituir a sociedade miscigenada e heterogênea que temos atualmente. Mesmo sem o estigma da escravidão, a vida que os imigrantes europeus tiveram no Brasil no início do século XX, também não foi fácil. Nesse sentido, africanos e europeus foram imigrantes, passaram por muitas dificuldades e contribuíram de diferentes modos para o redesenhar esse país, originalmente indígena. Ou seja, a miscigenação é a marca maior da identidade brasileira e a interpretação das condições atuais (educacionais, políticas, sociais), passa necessariamente, pela compreensão dessa construção cultural.

Desta forma, o negro e o indígena não são considerados categorias de essência na história do Brasil. Eles simplesmente conferem sentido e significado aos indivíduos marginalizados, antiga e atualmente, nas sociedades. Quem costura o sujeito à estrutura social é a identidade, construída a partir de aspectos sociais, políticos e simbólicos – tais como as características físicas, os hábitos e costumes, os modos de vida e comportamento e as crenças. Estes mesmos aspectos dirigem as relações e interações de poder de um sujeito com o outro.

As relações estabelecidas entre europeus e indígenas (ou negros) demonstraram que, se o sujeito não corresponder a um conceito de homem formulado a partir de necessidades e interesses estabelecidos, ele não será incluído numa estrutura social

dominante. Sendo assim, esse “ser” deveria sujeitar-se, converter-se, domesticar-se e se educar – mesmo que fosse a partir de um processo doloroso, humilhante, desrespeitoso etc. – para descaracterizar aquilo que já foi constituído em algum momento de sua história e cultura.

Pode-se constatar, também, que dois elementos serviam de mecanismos para “constituir esse novo homem”: o trabalho e a escola. O primeiro caracterizava a atividade prática que determinava a mente; o segundo, por sua vez, mantinha a concepção de homem a partir de modelos educacional, de organização e de forma por meio dos quais as leis chegassem ao “ser” que deveria ser “educado” – porém, sem que este processo interferisse na divisão de classes que sustentava o projeto de sociedade empregado pelos dominantes.

Analisando este processo, Lombardi (2011, p. 18) afirma que

Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante. As instituições tradicionais da sociedade pré-capitalista europeia, a família, o grêmio, a Igreja, entram em decadência e algumas - o grêmio - desaparecem. Ao longo da história, estas instituições haviam sido o instrumento de reprodução ideológica.

Ou seja, no Brasil, as escolas não foram fundadas e pensadas para a população em geral, tampouco tinham o objetivo de formar uma pessoa com consciência crítica, que buscasse a própria humanização mediante atividades que a transformassem – tais como, por exemplo, o trabalho como resultado da vida social e coletiva. Com certeza, só se forma o homem a partir da necessidade, objetividade e relação com a natureza. No entanto, esse homem, para se constituir para além da natureza, da história e da cultura, tem de transcender os seus próprios limites. Assim, as diferenças que são criadas, entre os homens, advém das diferenças sociais (e econômicas) mais do que de preceitos naturais. Sobre isso, Ribeiro (1995, p. 236) afirma:

Acresce, ainda, que, conforme assinalamos repetidamente, mais do que preconceitos de raça ou de cor, têm os brasileiros arraigado preconceito de classe. As enormes distâncias sociais que medeiam entre pobres e remediados, não apenas em função de suas posses mas também pelo seu grau de integração no estilo de vida dos grupos privilegiados – como analfabetos ou letrados, como detentores de um saber vulgar transmitido oralmente ou de um saber moderno, como herdeiros de tradição folclórica ou do patrimônio cultural

erudito, como descendentes de famílias bem situadas ou de origem humilde -, opõem pobres e ricos muito mais do que negros e brancos.

Como seria o Brasil se o Novo Mundo, o Novo Homem (sem preconceitos e capaz de realizar atividades de qualquer categoria, que rompessem com estruturas de traços dominantes, como os feudos e a burguesia), o Trabalho (com finalidade de produção útil e capacidade de auto-organização) e a Escola (transmissora de conhecimentos científicos, mas também caracterizada como uma forma concreta de não se desvencilhar da realidade) tivessem sido efetivamente constituídos?

Ainda há tempo para se buscar respostas. Entretanto, faz-se necessário, antes, entender o contexto histórico que traduziu a realidade das escolas e, infelizmente, nos dias de hoje, ainda a traduz. Observa-se que, em pleno Século XXI, essas instituições não conseguem diminuir o índice do fracasso e da evasão escolar e mantêm mecanismos que sustentam a velha divisão de classes e fortalecem o princípio da exclusão na sociedade – relacionado, principalmente, aos grupos sociais minoritários. É o que veremos no próximo capítulo.

## **2.1 Fracasso e evasão escolar ou Divisão de Classes**

Quase 20 milhões de crianças e adolescentes vivem em extrema pobreza no Brasil, sendo atendidos pelo programa Bolsa Família de modo a superarem a miséria, Arroyo (2015). Segundo o autor, os dados relativos ao impacto do programa mostram que ele não elimina a sobrevivência indigna, mas, de fato, melhora a vida das famílias e crianças. Analisando-se esses dados, foi reconhecida a estreita relação existente entre a pobreza e a negação do direito à educação – uma vez que, juntamente ao programa Bolsa Família, surgem os dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), os quais, em 2011, registraram que a média de anos de estudo de uma pessoa de 15 anos é de 5-6 anos, enquanto, entre os mais ricos, chega ao dobro. Já a taxa de pessoas pobres e negras que concluem o Ensino Fundamental é de 43%, enquanto, entre os mais ricos, é de 86%. Ou seja, o padrão classista determina, a partir de um histórico, um condicionamento prévio que irá lançar jovens pobres e negros no mercado de empregos pouco qualificados – ou, até mesmo, negar a esse público o seu direito ao trabalho, por não concluírem o ensino fundamental e médio.

Desta maneira, os aspectos sociais e raciais condicionam não apenas o direito à educação, mas, também, ao trabalho e à vida. E a negação desses direitos humanos e básicos leva o sujeito à mesma condenação inicial à pobreza e à marginalidade.

No pronunciamento do Instituto Paradigma<sup>18</sup> é declarado quem fica a margem da sociedade. Segundo esses autores a Terra hospeda cerca de 6,3 bilhões de pessoas, mas somente 15% desses vivem em países ricos (0,945 bilhões de pessoas) e consomem 56% dos recursos mundiais. Quarenta por cento vivem em países pobres (2,52 bilhões de pessoas) e representam 11% do consumo de tudo que existe no planeta.

Isto é, de seis bilhões quase um bilhão de pessoas se beneficiam dos recursos enquanto 2,52 bilhões de pessoas vivem em situação de pobreza conseguindo consumir 11% dos recursos naturais sem nenhuma hipótese de acúmulo de riqueza enquanto apenas 358 pessoas “são possuidoras de uma riqueza acumulada superior à de 45% da população mundial” (INSTITUTO PARADIGMA, 2003 p. 2).

Mas, o que é exatamente pobreza? Segundo Buss (2007) “a pobreza é um conceito multidimensional e uma situação real de vida”. O autor acentua que

antes, o conceito se restringia exclusivamente à renda auferida pelo indivíduo: pobres são todos aqueles que vivem com menos de 1 dólar por dia, ajustado pelo poder aquisitivo do país ou região [...]. Na África Subsaariana, quase a metade dos habitantes vivem com menos de 1 dólar por dia, enquanto na Ásia meridional cerca de 37% da população (448 milhões) têm as mesmas condições de pobreza. Na América Latina e Caribe, 222 milhões são pobres, dos quais 96 milhões vivem na indigência, ou 18,6% da população. Depois dos trabalhos críticos de Amartya Sen, Prêmio Nobel da Economia de 1998, entretanto, ficou claro que não se pode estabelecer uma linha de pobreza e aplicá-la a todos da mesma forma, sem tomar em conta as características e circunstâncias pessoais. Sen assinalou que a análise da pobreza também deve concentrar-se na capacidade da pessoa para aproveitar oportunidades, assim como de fatores como saúde, nutrição e educação, que refletem a capacidade básica para funcionar na sociedade. São em constatações como estas que reside o potencial de ação da promoção da saúde entre os pobres e as estratégias de *empowerment* individual e coletivo. De outro lado, é preciso assinalar que são exatamente os pobres que vivem em piores condições sociais, ambientais e sanitárias, assim como têm maior dificuldade no acesso aos serviços públicos em geral e de saúde em particular. De fato, inúmeros estudos, em diversas partes do mundo, mostram que os que têm pior renda são exatamente aqueles que, embora certamente mais necessitados, têm também pior acesso a políticas

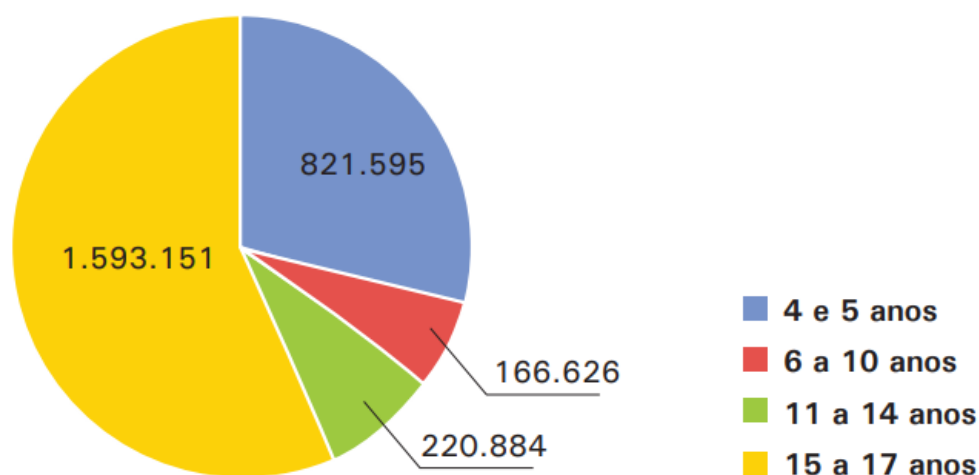
---

<sup>18</sup> INSTITUTO PARADIGMA. *Os Quatro Pilares da Educação - O seu Papel no Desenvolvimento Humano*. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14961549-Pronunciamento-os-quatro-pilares-da-educacao-o-seu-papel-no-desenvolvimento-humano.html> Acesso em: 25 de jun. de 2019

públicas, habitações adequadas, água potável, saneamento, alimentos, educação, transporte, lazer, emprego fixo e sem riscos, assim como aos serviços de saúde. São as chamadas iniquidades sociais e de saúde (p. 1578).

Em relação à educação escolar no Brasil os dados, divulgados pela UNICEF na cartilha a respeito do cenário das pessoas que estão fora da escola no país, demonstram que muitos ainda não acessam seu direito à educação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015 apresentou, em seu conteúdo, os números e o perfil daqueles que estão fora da escola:

Figura 12 - Quantidade de crianças e jovens fora da escola (2015)



Fonte: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

Esses números, segundo a Unicef (2017), se referem a crianças e adolescentes com menos direitos básicos garantidos (registro civil, atendimento de saúde e vacinação, por exemplo) e expostos a formas de extrema violência, exploração e abuso sexual. Nesses casos, pode haver relação a dois tipos de exclusão: a do campo ou da cidade e por faixa de renda. E suas causas podem variar de acordo com a faixa etária – como na pré-escola, por exemplo, na qual existe relação com questões estruturais (como a falta de vagas em escolas próximas aos locais em que cada família vive) ou a transição para a vida adulta, em que muitos adolescentes ingressam no mundo do trabalho em condições precárias.

Também, segundo a Unicef (2017), os efeitos de fatores macros (fenômenos históricos e culturais) potencializam essas causas dentro e fora dos muros da escola. Ou seja, tratam-se de barreiras a) socioculturais – que envolvem a discriminação racial, o preconceito, o bullying, a homofobia, a transfobia, a exposição das crianças à violência e a gravidez na adolescência –, b) econômicas – pobreza e privação de direitos – e vinculadas a questões políticas, financeiras e técnicas – que tratam da insuficiência de recursos destinados à educação pública brasileira.

E ainda, segundo esse órgão, os impactos dos fatores que constituem essas barreiras promovem, no espaço escolar, outros complicadores, como a apresentação de conteúdos distantes da realidade dos estudantes, a não valorização dos profissionais da educação, a superlotação em sala de aula – em função do número insuficiente de escolas –, a falta de acessibilidade para alunos com deficiência e as condições precárias de infraestrutura e transporte.

Assim, podemos dizer que quem vive à margem da sociedade, é impactado pelas barreiras que impedem o desenvolvimento humano. E essas constituem o próprio fracasso escolar – principalmente se considerarmos que a educação social é aquela capaz de realizar o milagre com que a humanidade sempre sonhou, como preconizava Vigotski (1989, p. 869) em seus estudos a respeito da defectologia “[...] a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

Na presente pesquisa, problematiza-se dois termos, dois fenômenos que são muito mais complexos do que poderemos apresentar. Pelas inúmeras perspectivas históricas, pela quantidade de informações que sempre ficarão à margem de nossa condição de interpretação, enfim, entende-se que, ao trazer números e discutir conceitos propõem-se uma reflexão que será apenas o início e um fragmento das várias formas de se entender os efeitos da história e da cultura na educação brasileira e nas várias formas de desenvolvimento humano.

Assim, entende-se que esses dois fenômenos sociais, fracasso e evasão, carregam consigo, primeiramente, a marca histórica da constituição de um país colonizado. A influência cultural exógena e a falta de um sistema educacional próprio – ou seja, elaborado a partir das necessidades locais – produziram elementos e princípios que ainda necessitam de muita discussão e da participação social de todos, para que sejam, de certa forma, mais elucidados para toda a sociedade, a fim de desconstruir certos preconceitos.

Os fatos que formataram a história e a Constituição brasileira são de extrema importância, devendo ser considerados prioritariamente numa discussão a respeito da educação. No entanto parece-nos que, nos últimos dez anos, esses fatos não têm sido absolutamente considerados, pois, as alternativas chegam até a escola como paliativos de problemas mais sérios enraizados na história e na cultura brasileiras.

Segundo dados do IDEB, recolhidos entre 2011 e 2013, menos da metade das redes municipais brasileiras conseguiu aumentar o aprendizado nos anos finais do ensino fundamental. Embora as metas sejam diferenciadas, uma vez que se objetiva que cada escola, cidade e estado evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional correspondente ao de países desenvolvidos (IDEB: 6,0), 87% dos municípios continuam abaixo dessa média. Como aponta Patto (1988), há quarenta anos se discute o fracasso escolar e a repetição de políticas públicas que visam a superar esse desafio. Segundo a autora:

A existência de um grande volume de pesquisas corre paralelamente a uma cronificação dos altos índices de reprovação e evasão nas redes públicas de ensino elementar, imunes às sucessivas reformas educacionais e às constantes medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais ao longo dos anos (Ibidem, 1988, p. 72).

Para responder essa problemática, especificamente, o Ministério da Educação abriu uma ampla discussão pública para elaborar uma proposta que pudesse ser utilizada em todo o país. O documento denominado Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estruturado recebeu contribuições de escolas, professores, pais e alunos, além de organizações científicas e da sociedade civil. Esse documento tem suas origens no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela presidente Dilma Rousseff em 2014 e está apoiado em quatro estratégias das 20 metas do Plano, são elas: A meta 1; A meta 2; A meta 3; A meta 7.



Figura 02 - Cronograma PNE (2014 – 2014)



Fonte: Dired/INEP, 2014<sup>19</sup>.

Porém, o que temos visto após cinco anos da aprovação no PNE são dados insuficientes para se alcançar as metas propostas no plano, como aponta o Relatório Todos pela Educação. Por exemplo, para meta 2 (Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental), os resultados da última ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização - 2016), segundo INEP (2017a), mostram que os (as) estudantes, ainda não estão atingindo a meta estabelecida no plano.

<sup>19</sup> Elaborado pela Dired/INEP com base na Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014.

Tabela 01 - Resultados dos estados brasileiros na ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) 2016 – Habilidade Leitura

UF	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)
AC	16,66	37,83	33,03	12,48
AL	42,6	33,64	19,29	4,46
AM	30,98	35,33	26,2	7,49
AP	45,09	34,31	17,4	3,19
BA	35,86	36,84	22,05	5,25
CE	14,73	30,51	35,51	19,25
DF	11,72	32,77	39,92	15,59
ES	15,17	32,19	36,7	15,94
GO	15,93	34,33	36,52	13,23
MA	40,46	36,84	18,9	3,8
MG	9,58	28,07	39,06	23,29
MS	16,7	39,45	34,15	9,7
MT	18,17	35,14	35,11	11,58
PA	40,36	36,01	19,66	3,97
PB	35,94	35,59	22,84	5,62
PE	35,79	34,83	23,21	6,17
PI	34,74	36,15	22,51	6,6
PR	9,92	34,81	40,37	14,9
RJ	23,08	36,68	30,89	9,36
RN	33,48	34,18	25,36	6,98
RO	22,43	37,57	31	9
RR	30,7	40,32	23,78	5,21
RS	15,99	32,96	37,37	13,69
SC	9,61	29,57	41,46	19,35
SE	45,28	34,92	16,78	3,02
SP	12,57	28,78	39,57	19,08
TO	28,11	36,5	26,96	8,43

64,61%  
INSUFICIENTE

35,39%  
SUFICIENTE

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Elementar	Básico	Adequado	Desejável

Fonte: INEP, 2017<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 18 de julho de 2019.

Tabela 02 - Resultados dos estados brasileiros na ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) 2016 – Habilidade Escrita

UF	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)	Nível 5 (%)
AC	11,12	20,3	5,91	58,22	4,45
AL	30,73	24,08	1,56	41,95	1,68
AM	23,2	26,37	2,92	43,45	4,07
AP	31,93	25,72	1,5	38,83	2,02
BA	24,34	26,12	4,37	42,41	2,77
CE	10,91	14,24	4,14	61,59	9,12
DF	7,04	13,6	2,93	64,35	12,08
ES	10,24	14,02	0,83	66,43	8,48
GO	10,94	16,86	3,08	59,95	9,18
MA	28,06	28,16	3,71	37,99	2,08
MG	5,72	12,82	2,22	63,15	16,1
MS	9,12	20,43	3,8	60,40	6,26
MT	11,11	15,49	1,43	65,10	6,87
PA	28,59	27,39	3,94	38,27	1,81
PB	26,89	24,74	4,03	41,15	3,2
PE	26,89	22,83	2,1	45,86	2,33
PI	24,91	24,88	4,13	42,55	3,53
PR	4,18	9,55	0,64	74,16	11,47
RJ	14,43	19,73	1,05	58,99	5,79
RN	20,47	18,65	1,71	55,98	3,18
RO	14,33	20,23	3,97	56,69	4,78
RR	21,37	28,22	1,99	45,41	3,01
RS	9,18	17,53	2,25	59,97	11,06
SC	5,73	8,87	0,55	71,37	13,47
SE	31,39	23,33	1,24	42,21	1,84
SP	7,53	8,82	0,75	70,68	12,22
TO	19,61	19,31	3,5	52,08	5,49

39,71%  
INSUFICIENTE

60,23%  
SUFICIENTE

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Elementar	Elementar	Elementar	Adequado	Desejável

Fonte: INEP, 2017

Tabela 03 - Resultados dos estados brasileiros na ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) 2016 – Habilidade Matemática

UF	Nível 1 (%)	Nível 2 (%)	Nível 3 (%)	Nível 4 (%)
AC	18,49	34,82	20,65	26,03
AL	43,59	32,34	12,14	11,92
AM	31,94	35,5	16,19	16,37
AP	45,91	34,63	11,46	8
BA	38,01	34,83	14,21	12,95
CE	17,05	31,23	20,44	31,28
DF	12,68	30,59	21,72	35,01
ES	15,46	30,94	21,28	32,31
GO	17,66	33,79	21,07	27,48
MA	41,18	36,14	12,81	9,87
MG	10,9	26,93	21,49	40,68
MS	19,45	38,23	20,09	22,23
MT	20,43	33,32	19,85	26,4
PA	41,45	35,41	12,84	10,3
PB	37,23	34,09	14,52	14,16
PE	35,65	33,32	14,87	16,17
PI	36,58	35,4	14,67	13,34
PR	11,15	33,25	22,27	33,34
RJ	25,01	35,49	18,67	20,83
RN	35,44	33,95	15,47	15,15
RO	24,37	34,94	18,18	22,51
RR	30,64	40,19	15,78	13,39
RS	16,86	31,89	19,38	31,86
SC	10,53	27,29	21,36	40,82
SE	46,36	33,14	11,57	8,93
SP	13,31	25,87	20,87	39,95
TO	30,35	35,1	16,03	18,51

65,45%  
INSUFICIENTE

34,54%  
SUFICIENTE

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Elementar	Básico	Adequado	Desejável

Fonte: INEP, 2018 <sup>21</sup>

<sup>21</sup> Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>

Essa avaliação está em sua terceira edição e aconteceu em novembro de 2016. Testes de leitura com questões objetivas, de escrita com questões de resposta construída e produção de um texto pequeno e de matemática com questões objetivas avaliaram 2.160.601 estudantes em Leitura e Escrita e 2.206.625 em Matemática. Os resultados apresentaram que, em relação à leitura, 64,61% dos estudantes estão em níveis elementares ou insuficientes, ou seja, não conseguem ler palavras com apoio de imagem, identificar a finalidade de textos informativos, localizar informação explícita em textos curtos, identificar o assunto de um texto e fazer uma inferência em um texto simples de forma estável.

Na escrita, os níveis variaram entre os estudantes, totalizando um percentual que vai desde estudantes que não escrevem palavras, relacionam fonema/grafema, escrevem textos, até os que escrevem alfabeticamente palavras, mas que apresentam trocas ou omissão de letras. De acordo com a ANA (2016), foram identificados estudantes que apresentam alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos, que produzem textos de forma incipiente ou inadequada ao proposto ou fragmentos sem conectivos, sem recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto.

Na área de matemática, 65,45% não reconhecem representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano, frequência em gráfico de colunas, planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital; não associam objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial; não contam objetos dispostos em forma organizada ou não; não comparam medidas de comprimento em objetos do cotidiano; não reconhecem nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras; não associam a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas; não completam sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos; não comparam números naturais com até três algarismos não ordenados; não estimam uma medida entre dois números naturais com dois algarismos e não resolvem problema de adição sem reagrupamento.

Em outras palavras, os resultados apresentam habilidades específicas que as(os) estudantes “deveriam” dominar neste período do ano letivo, mas que, por algum motivo, a grande maioria das(os) estudantes não dominam.

Ainda, em 2013-2014 o Movimento Todos pela Educação<sup>22</sup> já havia publicado um relatório que apontava os desafios da educação em relação às metas: 1 (Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola), 2 (Toda criança plenamente alfabetizada até 8 anos), 3 (Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano), 4 (Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos), 5 (Investimento em Educação ampliado e bem gerido) e as causas das situações problemáticas que causavam tamanha defasagem na educação brasileira. Apontou, também, os fatores regionais que excluem as crianças da escola e distanciam o Brasil das metas estipuladas, como: desigualdade e vulnerabilidade social, baixa renda, gravidez precoce, violência, trabalho infantil, deficiências, residência em zona rural, desistência e grupos historicamente excluídos (negros, indígenas e quilombolas). E ainda, assinalou a evasão escolar do Ensino Médio, questionando onde estão os jovens, uma vez que a maioria está matriculada na escola (54,3%), porém essa maioria é pouco mais do que a metade da população nessa faixa etária. É importante identificar onde está a outra metade, para a criação de políticas públicas focadas e eficientes.

Caberia também questionar onde estão os jovens estudantes com deficiência? Pois, se a educação é para todos e todas, ainda estamos muito longe de contemplar esse “para todos”.

Coincidência ou não com os resultados dos dados acima, um estudo de 2015, realizados pelo economista Ricardo Paes de Barros (FOLHAPRESS, 2017) e organizado pelo Insper, Fundação Brava, Instituto Ayrton Senna e Unibanco descreve e afirma os impactos desses resultados no país. Segundo o estudo 22% dos jovens de 15 a 17 anos estão fora da escola quando essa faixa etária é considerada “um dos maiores gargalos da educação brasileira”. Os motivos dessa evasão, que levam aos discursos de um cenário

---

<sup>22</sup> Movimento da sociedade civil formado por educadores, especialistas, pesquisadores, empresários e gestores públicos, foi criado em 2006 com o objetivo de ajudar o País a alcançar 5 Metas educacionais até 2022. O movimento publica relatórios de monitoramento periodicamente que tratam de acesso, alfabetização, qualidade, fluxo e financiamento. Os indicadores são calculados com base em dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação, e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Fonte: todospelaeducação.org.br acesso em 15 de agosto de 2017.

de fracasso educacional, refletem também em um custo financeiro alto para sociedade e que, ano após ano, acumula-se e multiplica-se. Mas um ponto importante que o estudo traz é o custo ou prejuízos ao longo da vida de uma pessoa que não termina, pelo menos, o ensino médio.

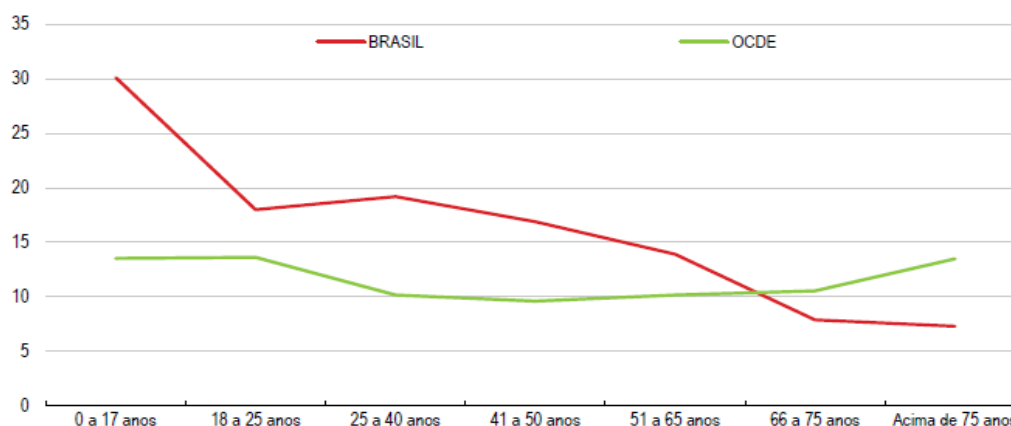
Os relatórios econômicos da OCDE<sup>23</sup> (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico) de 2018, que podem ser associados aos resultados das avaliações já pontuadas aqui, também apresentaram avaliações que retratam o crescimento e desafios para o desenvolvimento do país. O relatório diz que o Brasil gastou mais de 15% do PIB em benefícios sociais em 2016 (35% da receita), sendo esses os responsáveis pelo aumento dos gastos primários do país, e pior, crescem em ritmo desigual ao crescimento do PIB. No entanto, esses benefícios, que acabam sendo caros para o governo, são fundamentais para um crescimento de um país mais inclusivo, possibilitando, por exemplo, que famílias pobres consigam manter seus benefícios, garantindo, ao mesmo tempo, a presença de seus(as) filhos(as) na escola.

O interessante é que, mesmo com um gasto alto com benefícios sociais, o relatório declara ainda que o Brasil continua sendo um dos países mais desiguais do mundo. Metade da população não tem acesso a bens e serviços básicos; graves desigualdades continuam a colocar mulheres, minorias raciais e jovens em desvantagem; a pobreza é alta entre as crianças e o desemprego entre os jovens é mais do que o dobro da média geral. Segundo o mesmo documento: “Essas desigualdades tendem a potencializar umas às outras, limitando consideravelmente a capacidade de parte da população de realizar seu potencial produtivo e melhorar de vida” (OCDE, 2018, p. 6). Dados esses que vêm ao encontro do estudo de Barros (FOLHAPRESS, 2017), quando nos referimos ao Índice de Desenvolvimento Humano que é um índice que se refere aos prejuízos ao longo da vida, porém iniciados na infância e juventude.

---

<sup>23</sup> OCDE é uma organização do Fórum Internacional que promove políticas públicas entre os países mais ricos do planeta, que apresentam o IDH. Auxilia no desenvolvimento e expansão econômica das nações integrantes, proporcionando ações que possibilitem a estabilidade financeira e fortalecem a economia global. A organização para cooperação e Desenvolvimento Económico foi criada em 30 de setembro de 1961 para substituir a Organização Europeia para Cooperação Económica formada em 1947 com objetivo de administrar o Plano Marshall no processo de reconstrução dos países europeus envolvidos na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/ocde.htm>. Acesso em: 24 de jun. de 2019. Relatórios da OCDE disponível em <https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em julho de 2019.

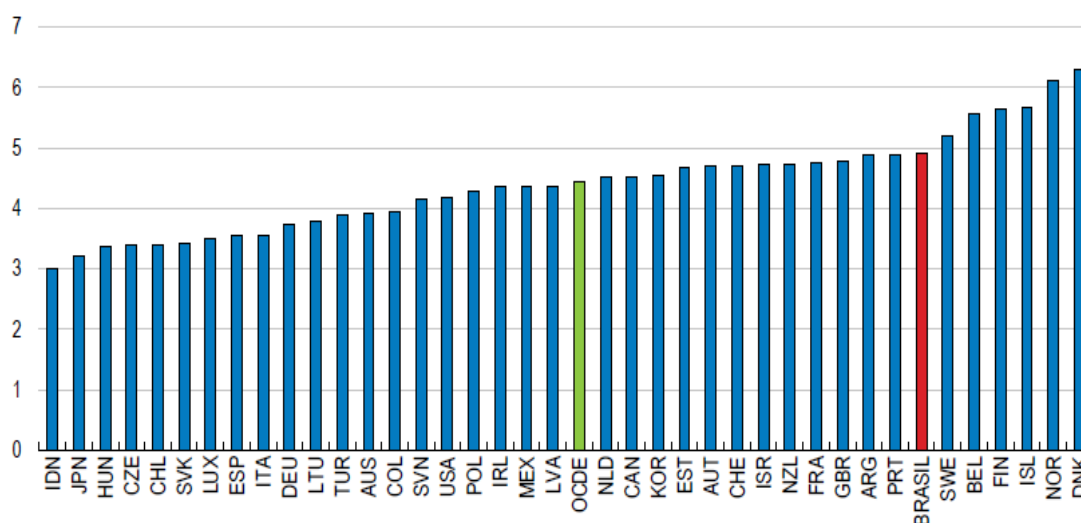
Figura 03 - Índice de pobreza entre os jovens



Fonte: OCDE, 2018, p. 25.

O gráfico acima trata da pobreza existente no país entre crianças e jovens. Segundo o relatório, uma parte considerável dos benefícios sociais é paga às famílias que não são pobres, reduzindo o impacto sobre a desigualdade e a pobreza, um contraponto nos planos de governo que não garantem uma fiscalização capaz de interromper o aumento da pobreza no país. Outro dado importante e associado à pobreza é o alto gasto com benefícios sociais e educação coincidindo com os altos índices de resultados abaixo da média no Brasil em relação a outros países. Segundo a OCDE, o setor público brasileiro de educação gasta um percentual acima da média dos países da OCDE e da América Latina.

Figura 04 - Gastos com educação pública (em % do PIB, 2014)

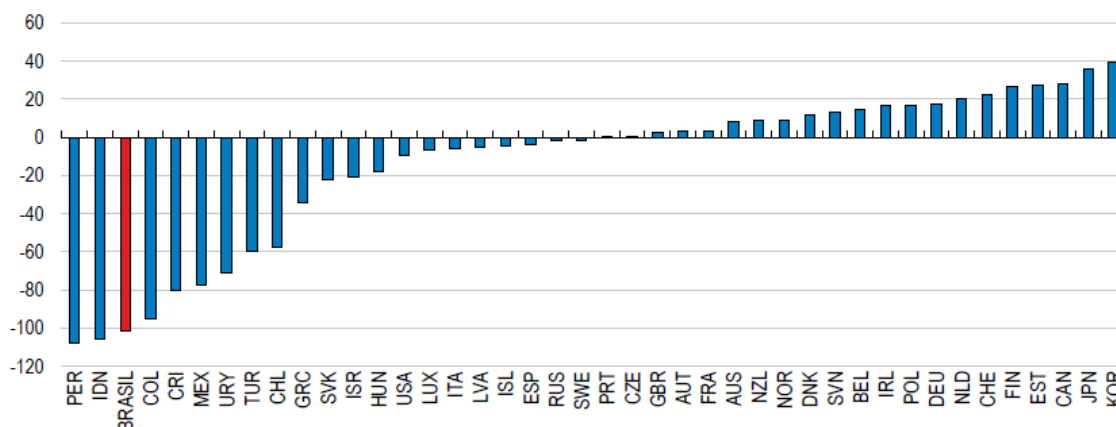


Fonte: OECD, 2018, p. 31.



No entanto, enquanto a Colômbia, o México e o Chile têm menos gasto com a educação gastam, também gastam menos por estudante, do que o Brasil, e apresentam melhor desempenho nos testes PISA da OCDE:

Figura 05 - Resultados Pisa 2015



\*\*média em ciências, matemática e leitura, desvio da média da OCDE

Fonte: OECD, 2018, p. 31.

Enfim, parece-nos que a pobreza e a educação estão associadas de tal maneira que ambas impactam uma a outra simultaneamente. Porém, não podemos deixar de pontuar que a pequena parcela da população de alto poder aquisitivo também pode ser acometida pela problemática do fracasso escolar. Logicamente, os fatores<sup>24</sup> que a impactam não estão relacionados aos aspectos socioeconômicos, o que nos leva a pensar na complexidade do desenvolvimento humano via educação escolar e vice e versa.

No entanto, o que tange a realidade apontada nas pesquisas e o que os autores têm discutido sobre o que leva essa à “cronificação” do fracasso e evasão escolar são fatores que envolvem, segundo Barros (FOLHAPRESS, 2017) pessoas que sofrerem algum tipo de violência, que são exploradas pelo trabalho em idades inadequadas, que residem longe dos centros urbanos, que possuem alguma deficiência ou sofrem alguma vulnerabilidade em geral. Como demonstram os estudos de Queiroz (2002), isso pode ser explicado a partir de dois fatores externos (a família e a desigualdade social) e dois fatores internos à

<sup>24</sup> Importante ressaltar que neste texto há uma preocupação com os fatores sociais e econômicos relacionados ao fracasso escolar. E, em função disso, não serão aprofundadas as reflexões sobre a evasão escolar nas classes sociais consideradas mais beneficiadas. De todo modo, há que se considerar que os fatores como alienação parental, objetivos particulares de vida, etc. interferem nesse cenário.

escola (o papel e a prática pedagógica do professor). Mas, de maneira geral, discutir a questão do fracasso escolar é muito mais do que apontar um ou outro responsável, pois de acordo com Charlot (2000, p. 14):

[...] a problemática remete para muitos debates que tratam o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das "chances", sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a "crise", sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

E ainda, para Patto (1990), o que compõe o pano de fundo do fracasso escolar, são vários princípios – atualmente imperceptíveis e ignorados, mas altamente potentes – que contribuem, de fato, para a sua produção. Destaca-se, entre eles, a movimentação política, cultural, teórica, científica e metodológica de cada período histórico.

Para a autora essa movimentação política que caracterizou o final do século XVII e os primeiros 50 anos do século XVIII foi advinda da Revolução Francesa e do mundo dominante no qual a organização social trazia uma escola universal e gratuita prevista nas doutrinas filosóficas, legislação e do privilégio de alguns. Neste cenário, primeiro a escola foi imposta como instrumento de unificação nacional, depois como forma de luta individual ou coletiva. Essa movimentação tinha como ideologia a crença no surgimento de um mundo novo, no qual reinariam a igualdade de oportunidades, a liberdade e a fraternidade e, era contra os privilégios advindos do nascimento não decorrentes do esforço e da capacidade individual e da servidão e exploração econômica.

Continuando com a autora, o pensamento liberal fecundado na França, berço das teorias do determinismo racial formuladas após o triunfo da revolução burguesa no final do século XVIII, teve menos obstáculos para avançar nas áreas da ciência e da educação. Isto se explica devido à tradição anticlerical e à influência dos cientistas “das luzes” do período. Esse pensamento tratava de justificar a tese da existência de igualdade de oportunidade na ordem social, o que iria substituir a sociedade de castas. Essa “igualdade formal” nasceria a partir da passagem da desigualdade social para a desigualdade racial, pessoal ou cultural. Ou seja, a diferença de etnia, social ou cultural seria considerada uma *inferioridade inata*. Portanto, não poderiam esses indivíduos desfrutar dos mesmos direitos que a classe hegemônica burguesa. Nesse aspecto, a França diferenciou-se da Grã-Bretanha, por exemplo, a qual encontrou vários obstáculos por defender a origem comum de todos e a regenerabilidade.

Essas discussões têm impactos tanto nas ideias a respeito das diferenças e do rendimento escolar vigentes no Brasil, pois o país vivia sob influência da filosofia e ciência francesa.

As ideias racistas, que partem do princípio da hegemonia, ganham corpo a partir dos primeiros anos do século XIX, atingindo o seu ponto alto entre as décadas de 1850 e 1930. Como destaca Poliakov<sup>25</sup> (apud PATTO, 1990), autores como o médico francês Cabanis (1757-1808) – considerado representante da nova geração pós-revolução –, Saint-Simon (1760-1825) e Lamarck (1744-1829) defendiam que a espécie humana é múltipla e que existem raças diferentes em anatomia, fisiologia e com distinções psíquicas “O físico determina o moral e o cérebro secreta o pensamento do mesmo modo que outros órgãos secretam suas substâncias” (PATTO, 1990, p. 31).

De acordo com essa teoria, hoje considerada racista, desenvolvida por nobres revolucionários franceses e simpatizantes da monarquia, a desigualdade de raças, supostamente originária da relação entre clima e temperatura e da herança de caracteres adquiridos, define a participação social de um indivíduo. Até mesmo os defensores da abolição da escravatura não defendiam essa ideia devido à imoralidade que a teoria racista introduz em meio aos brancos, mas sim porque, segundo Schwarz<sup>26</sup> (apud PATTO, 1990, p. 31), “o modo de produção escravocrata mostrava-se menos rentável do que o trabalho assalariado”.

Em 1803, segundo a autora, o cientificismo e o racismo militante, características marcantes da época da exploração do ouro nas teorias racistas, dataram as teses de inferioridade racial de pobres não-brancos – teses estas que serviram de prova empírica na escola antropológica norte-americana, na qual se desenvolveram novos métodos de estudo a respeito do índice cefálico nos cemitérios das classes inferiores. Assim, o racismo constituía uma linha divisória entre classes sociais.

Essa divisão entre classes sociais e raças, segundo Moreira Leite<sup>27</sup> (apud Patto, 1990, p. 32), causou uma grande confusão, passando a ser considerada o “motor da história” e justificando as ideias de dominação e exploração que sustentavam o ideário liberal. Em 1837, as ideias veiculadas pelos intelectuais, inclusive socialistas,

---

<sup>25</sup> POLIAKOV, Léon. **O mito ariano**. Coleção Estudos, n. 34. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

<sup>26</sup> SCHWARZ, Roberto. **As ideias fora do lugar**. São Paulo: Estudos CEBRAP, v. 3, 1973.

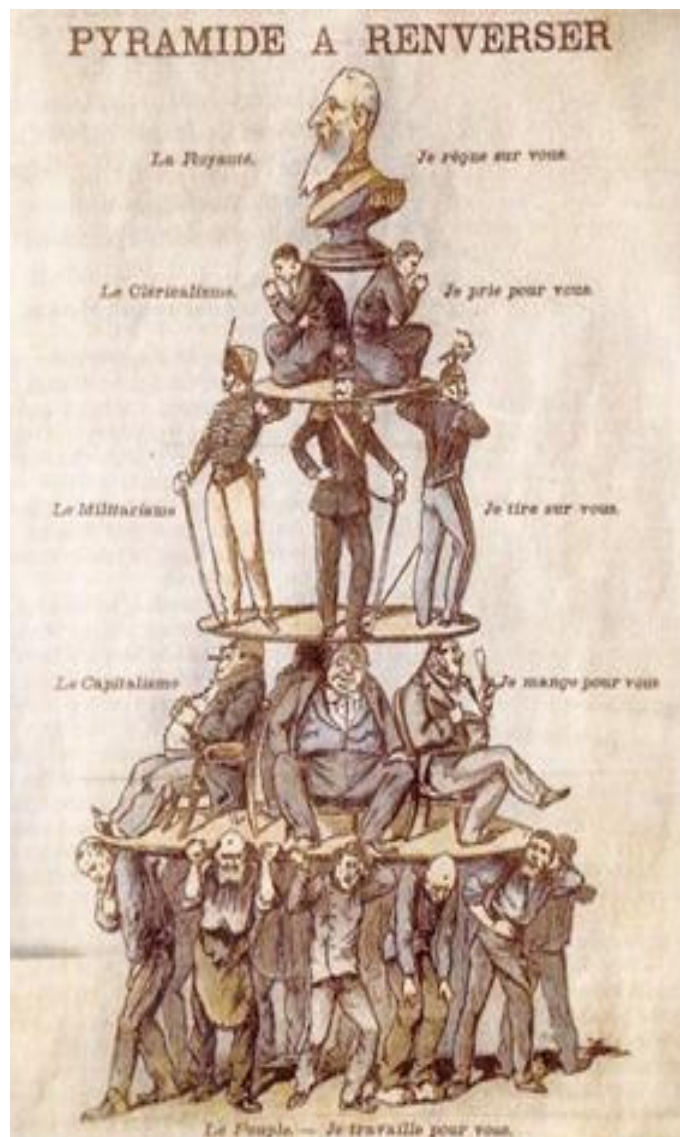
<sup>27</sup> MOREIRA LEITE, Dante. **O caráter nacional brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1976.

apresentavam o conceito de desigualdade racial (tanto para negros quanto para os arianos). Porém, o que as diferenciava dos ideais liberais eram as conclusões histórico-filosóficas que retiravam das desigualdades constitucionais os privilégios de uma raça – neste caso, a raça branca, pois, como Patto (1990) aponta em seus estudos a respeito do filósofo francês positivista Augusto Comte, nesta abordagem eram reconhecidas apenas três raças (branca, amarela e negra). A inteligência, neste caso, era atribuída exclusivamente à raça branca. Novamente, lembramos que o Brasil era influenciado pela teoria liberal francesa.

É nesse momento que uma nova figura surge: o conde, diplomata e intelectual francês Gobineau (1816-1882). Ele viveu no Brasil e mantinha relações cordiais com D. Pedro II. Sua presença no país foi documentada em suas obras (*Essai sur l'inégalité des races humaines* - Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas), publicadas em quatro volumes de 1853 a 1855), que abordavam o caráter nacional brasileiro e as diferenças raciais observadas no território. Estas obras reforçavam junto aos intelectuais brasileiros o preconceito racial, afirmando segundo Patto (1990, p. 34), por exemplo, que “[...] nos países em que a raça branca já impura se mistura ao sangue de negros e índios, as consequências serão trágicas, pois resultarão na justaposição dos seres mais degradados”.

Uma das grandes oportunidades de alterar o rumo da história em relação à ideia de diferentes raças humanas – e, conseqüentemente, da discriminação racial – poderia vir a partir da publicação da obra *A Origem das Espécies* (1859), de Charles Darwin (1809-1882). Porém, a teoria do autor foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia numa formulação de *darwinismo social*, a qual continuava justificando e reconstruindo a ideia de “hierarquia social”, como mostra a Figura 06.

Figura 06 - Pirâmide Social (Século XIX)



A consolidação do poder da burguesia na segunda metade do século XIX: Liberalismo Imperialismo Darwinismo Social = estado opressor: ao lado dos ricos e os poderosos (os “mais aptos”) impondo a ordem aos pobres e camponeses (os “menos aptos”).

Fonte: Blog Iba Mendes Pesquisa<sup>28</sup>, 2010

Darwin não formulou a Teoria da Evolução Biológica para justificar o racismo e a divisão de classes. Porém, suas ideias foram usadas, no campo social, para uma “biologização mistificadora”, ou seja, reforçava a ideia de sujeitos mais ou menos aptos em meio à sociedade. No entanto, em termos sociais, a teoria darwinista foi considerada,

<sup>28</sup> Disponível em: <http://www.ibamendes.com/2010/03/darwinismo-social-na-piramide-do-poder.html>.

assim como a antropologia racista, pertencente à política e não à ciência, uma vez que justificava a exploração das classes dominantes em países colonizados.

Foi nesse cenário social, cultural e científico que a sociologia, a antropologia e a psicologia se oficializaram como ciências. Trata-se de um grande divisor de águas na história, principalmente em relação aos anseios da educação mundial. Essas ciências seguiram caminhos próprios de suas naturezas, por vezes não considerando a gravidade de se considerar a sociedade de classes e suas desigualdades e reafirmando a visão de mundo dominante. Segundo Patto (1990), a antropologia funcionalista e a sociologia científica (de Comte) trilharam caminhos sobre os problemas epistemológicos. Ao ultrapassarem os limites da biologia, aboliram a linha divisória entre ciências naturais e humanas e admitiram a necessidade de um funcionamento integrado e em prol da sociedade. A psicologia científica, gerada em laboratórios de fisiologia experimental e influenciada pela teoria da evolução natural e pelo cientificismo da época, tende mais para o campo social, pesquisando as categorias dos mais ou menos aptos e acreditando estar contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Para Patto (1990), a psicologia científica, ciência que se destaca com o nascimento da Fundação de Wundt, na Alemanha, em 1879, apresenta o manual da psicologia diferencial (o qual quantificava e media objetivamente as diferenças existentes entre indivíduos ou grupos). Seu mentor, Francis Galton (1822-1911), filósofo descendente de família inglesa, transitou pelas quatro vertentes da psicologia das diferenças individuais: o estudo da biologia, a investigação nas áreas estatísticas, a psicologia experimental e os testes psicológicos. Seu objetivo científico era medir a capacidade intelectual do indivíduo e comprovar a sua determinação hereditária.

Galton foi um dos maiores adeptos da teoria de Darwin, e o primeiro a transportar os princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para as ciências humanas. Para isto, elaborou o método da história familiar, visando a demonstrar que as aptidões naturais humanas são herdadas exatamente da mesma forma que os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico – considerava, por exemplo, que a genialidade era herdada. Além disso, a partir de testes que analisavam processos sensoriais e motores, o filósofo francês se propunha a medir o nível intelectual do indivíduo.

Segundo Patto (1990), Galton inaugurou a preocupação com as diferenças individuais e seus determinantes (conceitos como normal e anormal e apto e não apto, discutidos até hoje). Levantou, também, uma grande questão a se discutir a respeito de *igualdade de oportunidades*, pois esses são aspectos característicos e distintivos das sociedades de classe.

Ainda segundo a autora, os objetivos de Galton seguiam além de certas comprovações. Ele buscava, também, “interferir nos destinos da humanidade” por meio da eugenia. Mas, com o início da Segunda Guerra Mundial, isso se tornou inadequado. Embora fosse mais cientista do que filósofo eugenista, mostrou-se cuidadoso em relação às “medidas eugênicas”, já que reconheceu a sua precariedade sobre as leis da hereditariedade. E, ao considerar a distribuição de desigualdade, diminuiu sua ênfase no critério racial.

[...] numa ordem social que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o “talento” é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só podem resultar num grande mal-entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado (PATTO, 1990 p. 39).

Somente na virada do século XVIII para o XIX foi possível, afirma a autora, se sonhar com uma psicologia científica psicométrica e uma pedagogia a serviço de uma sociedade igualitária, pois se iniciavam as possibilidades de identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua etnia ou origem social.

Diante de todo o progresso mundial observado no período pós-guerra, dois problemas foram trazidos para educadores, a partir do aumento da demanda social para a escola e da expansão dos sistemas de ensino: a necessidade de explicar as *diferenças de rendimento* da clientela escolar e justificar o *acesso desigual* desta clientela aos graus escolares mais avançados – porém, sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal, segundo o qual o *mérito pessoal* constitui o único critério legítimo de seleção educacional e social.

Contudo, desde as publicações da psicologia diferencial de Galton até o período da liberal-democracia, a psicologia, além de se preocupar com os conceitos de super e

subdotação, agora escancarados diante dos próprios progressos da sociedade – uma vez que, aparentemente, havia oportunidades para todos, em comparação ao sistema feudal –, sedimenta as aptidões individuais por meio dos testes de inteligência. Porém, este processo acaba reforçando a impressão de que os mais ricos são mais capazes de ocupar os melhores lugares sociais.

As dificuldades apresentadas nos testes, principalmente relacionadas à aprendizagem escolar, articularam-se com duas vertentes: as ciências biológicas e a medicina do século XIX, ambas carregadas de pressupostos racistas e elitistas. Para a pedagogia e a psicologia, essas dificuldades herdaram menos a concepção hereditária da conduta humana e mais as influências ambientais, estando, também, mais comprometidas com os ideais liberais democráticos. Entretanto, a ambiguidade existente entre essas duplas será a característica do discurso a respeito do problema da aprendizagem escolar e da própria política educacional.

A medicina toma frente das discussões, tanto que os primeiros especialistas de aprendizagem escolar eram médicos, especialmente psiquiatras, que datam da época dos séculos XVII e XIX, com a classificação dos anormais e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria. Segundo Patto (1990), quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os processos da nosologia<sup>29</sup> já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros de cabeças”. Crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser consideradas anormais escolares, sendo as causas de seu fracasso procuradas em alguma anormalidade orgânica.

Essa *classificação* facilitou o trânsito do conceito de anormalidade dos hospitais para dentro da escola e as explicações do rendimento escolar desigual receberam como principal contribuição os instrumentos de avaliação das aptidões<sup>30</sup> concebidos por Edouard Claparède e Binet.

---

<sup>29</sup> Ramo da medicina que estuda e classifica as doenças.

<sup>30</sup> Aptidão neste contexto, e segundo Patto (1990) sobre os estudos de Bisseret (1979), refere-se uma disposição natural, resultante de uma predisposição que se revelaria num rendimento líquido, distinto do rendimento bruto, decorrente de outras influências, além da predisposição como exercício e a educação, a fatigabilidade e o estado afetivo. Fonte: Dicionário Online de Português. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/nosologia/> > Acesso em: maio 2017.



É importante pontuar que essa visão médica e classificatória em relação às dificuldades escolares foi negativa, pensando-se no contexto geral, uma vez que os psicólogos se debruçaram sobre os estudos dos instrumentos de medidas objetivas e precisas para as aptidões pessoais de modo independente em relação às influências ambientais – entre elas, socioeconômicas. Mas, vale lembrar que esses profissionais estavam imersos nas ideias de Durkheim, autor que criticava os caminhos das injustiças sociais e propunha destinar os mais aptos aos mais altos níveis da pirâmide social – mesmo sem serem ricos. Isso se devia ao fato de sonharem com uma ordem social mais justa. Porém, acabaram fortalecendo a crença na possibilidade de se oferecer oportunidades iguais por meio da utilização de dois recursos: o uso de instrumentos exatos de mensuração das disposições naturais e a expansão e o aprimoramento do sistema escolar.

Para Patto (1990), é neste ambiente ideológico reformista e nos países capitalistas europeus e norte-americanos que se solidifica a psicometria nas escolas, passando a fazer parte do cotidiano escolar. Os testes de QI ganham peso nas decisões dos educadores em relação às crianças que tinham acesso à escola. Conseqüentemente, os países ainda em desenvolvimento passam a sofrer forte influência desse contexto.

O que mudou um pouco esse cenário foi a visão psicanalítica, que considerava a influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância da dimensão afetiva-emocional na determinação dos padrões comportamentais e de seus desvios. Assim, a criança anormal passou a ser a criança-problema; e, se antes essa era vista a partir dos resultados da medicina e da psicologia diferencial, passou a ser analisada a partir dos aspectos físicos, emocionais, de personalidade e intelectuais, juntamente à investigação do ambiente sócio familiar.

Dessa forma, a prática de submeter as crianças com dificuldades escolares a diagnósticos médicos constituiu uma “fábrica de rótulos” – considerando, por exemplo, que o público-alvo dessa prática eram as crianças que pertenciam às classes trabalhadoras, vindas dos centros urbanos. Desse modo, o peso concedido à hereditariedade e à raça diminuiu, e o pêndulo da balança do desenvolvimento humano e seu comportamento deixa de ser racial e se torna *cultural*.

Segundo Patto (1990, p. 45), a transição do conceito de raça para o cultural foi um passo importante, mas é preciso atenção com as ideologias vigentes nesta passagem porque

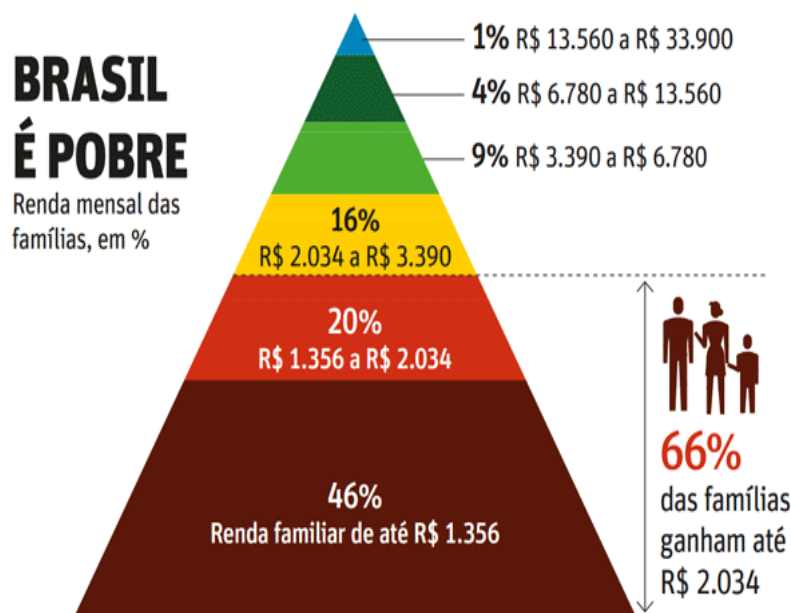
[...] os juízos de valores centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que frequentemente consideram “primitivos”, “atrasados” e “rudes” grupos humanos (muitas vezes, classes sociais) que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante. A influência desta maneira de pensar sobre as pesquisas que investigaram as relações familiares e as práticas de criação infantil em diferentes segmentos sociais é nítida desde o início do século; a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como indicativas de atraso cultural destes grupos, o que os aproximaria do estado primitivo dos grupos étnicos de origem. Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes – o que dá no mesmo, segundo argumentação de Chauí (1981), - de grupos familiares patológicos e ambientes sociais atrasados que produziram crianças desajustadas e problemáticas.

Nesta linha, elaborou-se a “teoria da carência cultural”, um discurso educacional a respeito dos grupos raciais e sociais dos oprimidos, ajudado pelo movimento de higiene mental escolar a instalar uma escola seletiva. Novamente, estudiosos, psicólogos e filósofos imbuídos da vontade de colaborar por uma sociedade mais justa, justificavam o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais e as dificuldades escolares com base nas disfunções psicológicas. Os sujeitos ainda eram considerados seres não-históricos, o que contribuía com o sistema de uma sociedade orientada por ideais liberais e por uma visão funcionalista da vida social. Não se alcançava, assim, o rompimento de um paradigma histórico e cultural.

Nessa teoria destacaram-se Lloyd Warner, professor de antropologia e sociologia, e Robert Havighurst, pedagogo – ambos da Universidade de Chicago. Esses estudiosos tiveram participação na estruturação desta teoria e nos programas de educação compensatória na década de 1960. A publicação do livro *“Who Shall Be Educated?”* (Quem será Educado?) levava a proposta de colocar em discussão a igualdade de oportunidades e a tradução da expressão “classes sociais”. Foi criado, então, um procedimento de determinação do status social de indivíduos ou grupos, o qual, segundo Patto (1990), transformou a divisão social em classes numa divisão em níveis socioeconômicos. Esses procedimentos ficavam explícitos na própria estrutura e funcionamento das sociedades, e desde a antiguidade.

No Brasil, em 2013, a forma utilizada para representar as classes sociais em níveis econômicos foi a pirâmide de renda, como mostra a imagem:

Figura 07 – Renda mensal das famílias



\*A soma não chega a 100% pois parte dos entrevistados se nega a declarar a renda.

Fonte: Datafolha, 2013.

Assim, pode-se perceber que a permanência do fracasso e evasão escolar não é uma novidade do cenário mundial, uma vez que os elementos que constituem esses fenômenos sociais estão decantados em sua base. As problemáticas causadas por eles ultrapassam os muros das escolas e sustentam o cerne da questão: a pobreza na divisão de classes, ou o que Santos (2008, p. 73-74) denomina de dívida social.

Essa produção maciça da pobreza aparece como um fenômeno banal. Uma das grandes diferenças do ponto de vista ético é que a pobreza de agora surge, impõe-se e explica-se como algo natural e inevitável. Mas é uma pobreza produzida politicamente pelas empresas e instituições globais. Estas, de um lado, pagam para criar soluções localizadas, parcializadas, segmentadas, como é o caso do Banco Mundial, que, em diferentes partes do mundo, financia programas de atenção aos pobres, querendo passar a impressão de se interessar pelos desvalidos, quando, estruturalmente, é o grande produtor da pobreza. Acatam-se, funcionalmente, manifestações da pobreza, enquanto estruturalmente se cria a pobreza ao nível do mundo. E isso se dá com a colaboração passiva ou ativa dos governos nacionais. Vejam, então, a diferença entre o uso da palavra pobreza e da expressão dívida social nesses cinquenta anos. Os pobres, isto é, aqueles que são o objeto da dívida social, foram já incluídos e, depois, marginalizados, e acabam por ser o que hoje são, isto é, excluídos. Esta exclusão atual, com a produção de dívidas sociais, obedece a

um processo racional, uma racionalidade sem razão, mas que comanda as ações hegemônicas e arrasta as demais ações.

Problemas conceituais entre fracasso escolar e divisão de classes, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas, inclusive econômicas, de nossa legislação educacional e preconceitos diversos distorcem o sentido da educação escolar e responsabilizam apenas alguns sujeitos (educadores e educandos) reduzindo a inserção e a permanência de estudantes – com ou sem deficiência – no ensino. Assim, como Patto (1990) já pontuou, mais atualmente Montoan (2003, p. 40, *itálico nosso*) acentuou que:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas envolve todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, *mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele.*

Diante do exposto, parece-nos que se faz urgente não apenas uma revisão do processo educacional brasileiro, no que se refere às políticas públicas, mas também ao acompanhamento, ao alinhamento, a formação, as atualizações necessárias, dentre outros, na execução dessas políticas nas práticas e nas formas de ensino existentes nas escolas.

Atualmente, vem sendo discutida a necessidade da educação numa perspectiva da educação inclusiva (esta advinda do público-alvo da Educação Especial). No entanto, poderíamos discutir o porquê de uma divisão dentro da própria educação.

Quando se propõe uma educação para todos que contrapõe os números que as avaliações externas trazem – aos quais vêm incutindo os fatores externos à escola - já não se deveria considerar realmente “todos” ao invés de privilegiar ou categorizar pessoas numa educação específica – como as pessoas com deficiência? Segmentar a educação dessa maneira não nos aproximaria de um modelo e um modo de pensar que beneficiaria somente alguns, como a dinâmica do Neoliberalismo<sup>31</sup>?

---

<sup>31</sup> Neoliberalismo pode ser considerado como um conjunto de ideias políticas, administrativas econômicas que definem a não participação do Estado na economia e libera o livre mercado a partir de programas de disciplina fiscal, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulamentação da economia, proteção de direitos autorais, que segundo Alves (2011) representa a face mais cruel do modelo capitalista. Esse tem a sua origem no Liberalismo Econômico do século XVIII e no modelo filosófico e econômico que surgiu a partir do pensamento de Adam Smith (1723-1790). Seus princípios apontaram para o trabalho que resulta

Percebemos em vários discursos, e até em trabalhos científicos, como a educação inclusiva sempre está muito mais referenciada ao público da educação especial do que a todos os grupos marginalizados pelos aspectos étnico-sócio-racial e culturais. Isso se torna mais claro quando percebe-se a necessidade da reivindicação por “cotas” para conseguirem direitos básicos, como a educação. Assim, nos lembra bem a publicitária, feminista e coordenadora do site Blogueiras Negras de Salvador, Larissa Santos, em seu depoimento na Revista Cosmopolitan (2018), Cotas: por que precisamos?<sup>32</sup>

A história começa lá na escravidão: quando a população negra passou pelo processo de libertação (protagonizado por ela própria, diga-se de passagem). Apesar da abolição, não houve nenhuma medida que reparasse os anos de cativeiro. Ao contrário, imposições como a lei de terras, a do sexagenário e outras formas escritas para que a população negra não tivesse acesso a bens essenciais para sua sobrevivência. A educação foi um dos grandes pontos estratégicos: uma lei complementar à Constituição de 1824 proibia pessoas negras de frequentar escolas porque eram consideradas doentes, com moléstias contagiosas. Essa lei funcionou até 1889 (data de Proclamação da República), impedindo o acesso da população negra a avanços que só a educação pode dar. Isso tem reflexo na nossa posição na sociedade brasileira e o porquê das cotas. Elas nada mais é do que reparação por longos anos de exclusão de acesso a um direito básico, que é a educação. E aí você diz: “Mas então por que não há luta por melhoria e acesso na educação básica? Sim, há! Essa reivindicação é, sobretudo, nossa, já que são nossos filhos pretos que frequentam as creches e as escolas públicas. Mas o nosso desejo não fica na base: foram anos de exclusão, e precisamos garantir acesso em todos os níveis. Então, as cotas na universidade são o pagamento dessa dívida que o Brasil tem com a população negra. É o pensamento, e por isso é importante mantermos a discussão, cumprirmos a lei e denunciarmos as fraudes que têm sido tão recorrentes pelo Brasil afora. Fraude nas cotas é crime.

A partir do depoimento dessa publicitária podemos perceber que os grupos marginalizados são aqueles marcados pelo processo histórico na luta pela garantia de direitos. Direitos que os foram negados por aspectos étnicos, raciais, socioculturais e/ou de habilidades físicas, visuais, auditivas, cognitivas, e que não são a minoria no Brasil.

---

produção, configurado como a verdadeira fonte de riqueza, ao contrário da até então tradição mercantilista, que via no comércio e na acumulação de ouro e prata a maneira mais eficaz de consolidar o enriquecimento um país. Ainda segundo o autor, os teóricos do neoliberalismo afirmavam que a desigualdade social e econômica possuía um valor positivo para o mercado, e vitalizava à concorrência, fortalecendo uma falsa liberdade do cidadão. Como consequência, desse modo de operar, a sociedade tenderia a uma acomodação ante a tamanha presença estatal garantidora de plenos direitos do sujeito e isto numa economia em desenvolvimento contraria o princípio da livre iniciativa.

Fonte: ALVES, Ronaldo Sávio Paes. **NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010)**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

<sup>32</sup> GOMES, Karoline. **O verdadeiro peso do racismo no dia a dia**. Revista Cosmopolitan, São Paulo. 11 de Junho de 2018.

Visto na história como se constituiu o fenômeno do fracasso escolar, os aspectos étnicos, raciais e socioculturais que delinearam ou classificaram os estudantes, percebemos que vale a pena olharmos para as políticas públicas educacionais brasileiras no intuito de realizar uma breve análise de sua constituição e verificar como o Estado responde essa demanda legalmente. Pois, ao verificar as respostas mais atuais que o governo tem dado à sociedade, quando os resultados das avaliações externas são expressos, nos fica uma dúvida, ainda sobre as políticas públicas educacionais: elas são (foram) constituídas por esse processo histórico e por isso acabam fortalecendo a ideia de que há necessidade de se implementar várias modalidades educacionais e práticas específicas para grupos específicos de estudantes ou elas se constituem(iram) para difundir a ideia de que a educação é um direito de todos e que a necessidade é restabelecer e respaldar um modelo social (com práticas sociais) mais justo e igualitário para todos?

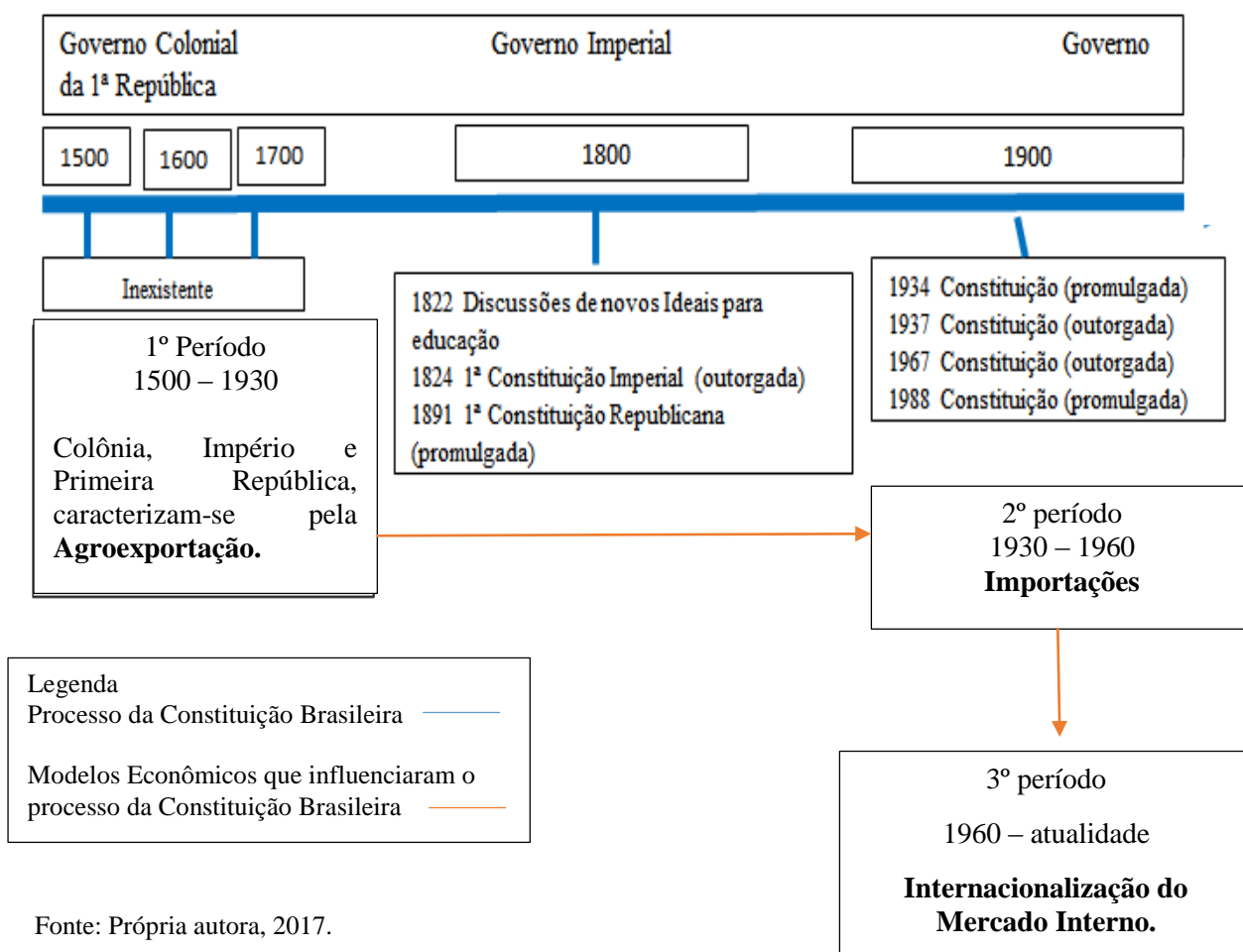
## **2.2 Histórico das políticas públicas educacionais**

O contexto histórico que as escolas trazem está intimamente entrelaçado com o das políticas públicas educacionais, uma vez que estas instituições foram criadas pelas discussões e decisões relacionadas às esferas econômica, política e cultural.

O Novo Mundo e o sistema educacional ainda estavam em construção, com marcas profundas da exclusão social (étnico-racial), caminhando, após a Independência do país em relação a Portugal, para a exclusão de uma classe menos favorecida: os colonos. Tratava-se de uma parcela da sociedade que permanecia sob o domínio de organismos nacionais e internacionais, os quais direcionavam o futuro da educação brasileira (agroexportadora) para uma ação mercantilista.

Segundo Freitag (1980), há três períodos nesse percurso histórico que podem ser analisados. Três modelos específicos da economia influenciavam a Constituição do país no sentido amplo desse conceito, ou seja, no processo de construção e conjunto das normas reguladoras do Novo Mundo. O primeiro período, que se estendeu de 1500 a 1930, foi constituído pela Colônia, pelo Império e pela Primeira República, caracterizando-se pela agroexportação. O segundo período, por sua vez, estendeu-se de 1930 a 1960, com foco na substituição de importações. Já o terceiro período, vigente de 1960 até os dias de hoje, é marcado pela internacionalização do mercado interno.

Figura 08 - Linha do tempo do processo da Constituição no Brasil influenciado por modelos econômicos



Fonte: Própria autora, 2017.

Cada um desses períodos teve sua política própria, a qual objetivava sempre o lucro e se estendia para todos os campos sociais, sem se preocupar com a estruturação econômica e a política educacional. O modelo agroexportador implementado no período colonial tinha como objetivo oferecer lucro à Metrópole portuguesa, por meio da exportação de produtos como o açúcar, o ouro, o café e a borracha. Toda economia estava voltada à produção, exportação e ao comércio europeu, tendo a escravidão como base laboral.

Não havia qualquer interesse em se instituir uma política educacional de caráter estatal nesse período, pois na estrutura social de classe subalterna, não se contemplavam os escravizados, somente a elite nos colégios e seminários jesuítas. Como consequência, a ausência de um sistema educacional acabou sendo um entrave para o desenvolvimento econômico do país. Segundo Piana (2009) a partir de discussões de intelectuais da época, percebeu-se que o nível de cultura na Colônia (dos escravizados e colonos portugueses) era tão baixo que acabava refletindo na falta de habilidades técnicas necessárias ao aprimoramento da mão-de-obra e desenvolvimento de atividades como a agricultura e a mineração.

Em 1808, com a chegada da Família Real no Brasil, ocorreram as primeiras mudanças no plano econômico, político e social. Foram modificações que motivaram a reorganização administrativa da Colônia. Houve, por exemplo, a necessidade de se conciliar a produção voltada para a subsistência dos colonizadores com aquela destinada à exportação – uma vez que a família real portuguesa veio residir no país, o que lhes evidenciou a falta de desenvolvimento econômico. Deste modo, Dom João VI, percebendo o declínio de seu poder e a perda de controle sobre a Colônia, devido à abertura de novos portos – que ampliavam o comércio para exportação e a chegada da era industrial, – modificou a política educacional que o governo português adotava.

Contudo, não foi possível evitar o declínio da Colônia. Em 1822, após a Independência do Brasil em relação a Portugal, surgiram novos ideais e a Assembleia Constituinte iniciou a discussão a respeito da educação popular. Em 1824, a primeira Constituição brasileira, outorgada por Dom Pedro I, retratou o momento político do período. Segundo Vieira (2007), uma das frentes de embate era a elaboração da Carta Magna, que incluía discussões a respeito dos princípios de um liberalismo moderado – visando à separação de Colônia e Metrópole – e a organização do poder Legislativo.

E ainda, segundo a autora, a educação na **Constituição de 1824** teve apenas dois dispositivos que a contemplavam – os artigos 179, §32 e 33. Porém, estes já eram um indicador de que se estava pensando numa estruturação de um sistema de ensino nacional – ou seja, numa política educacional. Vieira (2007) aponta em seus escritos que a instrução era gratuita a todos os cidadãos e que os colégios e instituições ensinavam os elementos das ciências, belas letras e artes.



Outros marcos desse período demonstram os desafios enfrentados na implementação do sistema educacional brasileiro para garantir apenas dois dispositivos, conforme afirma Vieira (2007) a instrução secundária, por exemplo, limitou-se à ampliação do número de aulas avulsas e particulares, as quais não passavam pela fiscalização do Estado. Mesmo sendo a educação direcionada à elite socioeconômica, a sua oferta era insuficiente em relação à quantidade demandada. Deste modo, os liceus foram criados nas províncias para diminuir a pobreza da organização e do funcionamento escolar.

De 1825 a 1837, algumas instituições foram significativas para referenciar o sistema educacional embrionário. Podem ser citados, como exemplos, o Ateneu do Rio Grande do Norte, fundado em 1825, o Liceu da Bahia e da Paraíba, fundado em 1836, e o Colégio Pedro II, fundado em 1837. Mesmo diante dessas tentativas, a existência de uma única lei destinada ao ensino indicava o descaso em relação aos problemas educacionais do país.

De 1860 a 1880, a iniciativa particular cresceu em relação à oposição ao abandono estatal do ensino – assim como a outras situações de crise no governo imperial. Evidenciava-se que o Império já não atendia às mudanças sociais em processo. Esta situação tornava necessária, portanto, uma nova forma de governo, capaz de trazer avanços nos aspectos políticos, econômicos e sociais.

Além da cobrança relativa aos avanços sociais necessários, D. Pedro II estava sendo questionado e pressionado por diferentes classes. Por interferir nos assuntos religiosos, provocava um grande descontentamento na Igreja Católica. Ao mesmo tempo, recebia críticas dos integrantes do Exército Brasileiro em relação à corrupção existente na corte e a proibições impostas pela Monarquia. A classe média (funcionários públicos, profissionais liberais, jornalistas, estudantes, artistas, comerciantes), por sua vez, pressionava por mais liberdade e participação nos assuntos políticos do país – influenciados pelas ideias republicanas. Já os proprietários rurais (cafeicultores do Oeste Paulista) reivindicavam maior poder político, pois concentravam o poder econômico. Com a falta de apoio popular, o Imperador estava com o seu governo enfraquecido e frágil, possibilitando, assim, que uma nova reforma de governo se estabelecesse no país.

Com o apoio dos republicanos, Marechal Deodoro da Fonseca assinou, em 15 de novembro de 1889, o manifesto proclamando a República do Brasil. Instalava-se, assim,

um governo provisório. Após 67 anos de Monarquia, a Família Real voltava à Europa, marcando o início de um novo governo no Novo Mundo.

Vieira (2007) aponta que, com tantas mudanças, a **Constituição de 1891** proclamada pelo Exército foi marcada por contradições e conflitos entre um monarquista de berço (Deodoro da Fonseca) e um representante de segmentos das forças militares (Floriano Peixoto).

A Educação na Constituição 1891 apresentava maior número de dispositivos em relação à de 1824. Porém, ainda não era o suficiente para abarcar todos os problemas existentes. Os marcos desta Constituição, segundo Vieira (2007), foram a nova Carta Magna, que definia como atribuições do Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior e os demais serviços de ensino; a dualidade dos sistemas, trazida na configuração de um sistema federalista integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas estaduais e de ensino formatados nos moldes tradicionais e de base livresca; a laicidade do ensino e; a proibição do voto aos analfabetos, revelando uma exclusão social que somente será superada na Constituição de 1988.

Algumas inovações presentes no período inicial da República, de 1888 a 1930, foram a criação do Ministério de Educação, em 1890, que teve curta duração – os assuntos educacionais acabaram sendo direcionados ao Ministério da Justiça –; a criação da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos; a fundação de diversas escolas primárias e secundárias; e a busca do Estado em garantir a manutenção dos estabelecimentos considerados como padrão para as demais escolas secundárias do país. No entanto, o Estado republicano não conseguia atender a necessária ampliação de oportunidades educacionais, pois ainda continuava oferecendo um sistema de ensino elitista, excludente e seletivo.

Mesmo com uma nova forma de governar, a expansão do ensino foi lenta. A falta de uma política pública educacional evidenciava que as mudanças do regime monárquico para o cenário republicano não eram significativas. Esta percepção fez com que a iniciativa particular assumisse a responsabilidade sobre o ensino secundário. Assim, transformações no setor econômico, político e social movimentaram o setor cultural, que se alinhava à ideia de que a escolarização deve responder aos anseios das transformações sociais.

Na década de 1920, as reflexões dos educadores e políticos estavam voltadas para a ampliação da escola primária. Começava-se a estabelecer uma política educacional na década de 1930, após a primeira Guerra Mundial, quando surge a geração dos grandes educadores – dentre os quais se destacou Anísio Teixeira. Assim, surgem as primeiras universidades brasileiras, acompanhadas por amplas reformas no ensino dos demais níveis – entretanto, ainda sob um regime autoritário.

Se a década de 1920 foi marcada por transformações que forçavam a implementação de um sistema educacional, a década de 1930 trouxe consigo a realização de algumas dessas transformações, tais como: as implantações das primeiras universidades, uma série de reformas no ensino, Conferências Nacionais de Educação – resultando no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, com o Movimento Ecolanovista – e a criação dos ministérios da Educação e da Saúde. Além disso, podem ser citadas, também, as sérias dificuldades financeiras causadas pela queda dos preços do café no mercado internacional e o *crash* da Bolsa de Valores de Nova York, que entrou em colapso e agravou a crise em todo o mundo.

Esta crise alavancou o desenvolvimento industrial e fortaleceu uma nova burguesia industrial. Apesar do contexto conturbado, a participação e motivação de movimentos sociais, aliada à efervescência política e econômica, tornou o momento fértil para educação. Segundo Piana (2009) e Vieira (2007), reformas educacionais importantes foram incluídas na **Constituição de 1934** – a primeira a dedicar um espaço significativo à educação. Com 17 artigos, esta Constituição traz em seu art. 5º XIX a fixação “do plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter”. Outro ponto importante desta Constituição diz respeito ao financiamento da educação, que passou a ser responsabilidade dos municípios e da União – os quais ficaram comprometidos a aplicar na área determinadas porcentagens de suas receitas. Além disso, foram delineadas normas relativas ao Plano Nacional de Educação, à oferta do ensino em língua pátria, à proibição do voto aos analfabetos, aos dispositivos relativos ao magistério e à exigência de concurso público como forma de ingresso no magistério oficial.

A **Constituição de 1937** absorveu o período autoritário do governo de Getúlio Vargas e a modernização do Estado a partir economia industrial. Esta introduziu o ensino

profissionalizante, com o objetivo de preparar mão-de-obra para a indústria, tornando obrigatória ao setor e seus sindicatos a criação de escolas para os filhos dos operários ou associados.

Os impactos da Segunda Guerra Mundial trouxeram insatisfações com a ditadura, novas reformas e discussões a respeito da escola pública (relacionadas, por exemplo, à sua universalidade, gratuidade, e conscientização do poder político acerca dos problemas educacionais da época). Isto resultou na Constituição de 1946 e na promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1961. Essa lei, específica para a educação, estabelece dois projetos que asseguram a política educacional do Estado, a oferta do ensino de nível primário ministrado pelo poder público e privado e a subvenção dos estabelecimentos de ensino particulares, por meio de bolsas de estudo, empréstimos, construção e reformas de infraestrutura nas escolas.

Porém, após um período de redemocratização, o Brasil voltou a ser governado pelo poder do autoritarismo. Em 1964, com o golpe militar, o país vivencia uma aceleração econômica por meio dos processos de urbanização e industrialização, o que estimula as atividades de várias empresas que se instalariam no território e estabilizariam a economia do país. Em contrapartida, Movimentos Sociais, além de reivindicarem o fim do analfabetismo, marcavam presença na participação política e promoviam debates. Pensadores e obras importantes, como as de Paulo Freire, foram de extrema importância nesse período, pois embasavam seus métodos e reflexões no processo que estavam vivenciando, a conscientização da população e participação político-social através do ensino da leitura e da escrita aos marginalizados. Segundo Freire (1979, p. 26):

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica histórica, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

Foi por esse contexto e sob o regime militar que a **Constituição de 1967** foi marcada. E de 1978 a 1984, os movimentos sociais a favor da democracia intensificaram suas reivindicações – principalmente relacionadas ao voto direto. Na educação, tudo fica indefinido com as mudanças de governo. Porém, discussões importantes como as levantadas pelo Educação para Todos, o Primeiro Plano de Desenvolvimento da Nova

República e o Debate sobre Educação – registradas na Carta Magna para uma Nova Constituição – mostravam que mudanças viriam.

Segundo Piana (2009), a **Constituição de 1988** evidencia as tendências de um projeto hegemônico de política educacional do Brasil, representado pelos ideários neoliberais. Em linhas gerais, era um projeto socialmente excludente, que relegava a democratização do ensino às classes menos favorecidas, uma vez que ainda tinha como pano de fundo um modelo econômico centrado no lucro.

Em contrapartida, Vieira (2007), em suas pesquisas, relata que esta foi a Constituição mais extensa no que se refere à educação. Segundo o autor, teve, também, a intenção que nenhuma outra teve: “propor a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação”. Isto é expresso claramente no art. 206, I: “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. Os direitos previstos no art. 208 apresentam a Democracia, tão reivindicada pela sociedade civil e estimulada pelos movimentos sociais. São trazidos, também, os princípios norteadores do ensino – sendo mencionado pela primeira vez, inclusive, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Observa-se, no decorrer da história das constituições, que a cada transformação, evolução ou progresso que houve na sociedade sem um projeto político, econômico e SOCIAL que as guiasse, alterações significativas influenciaram e influenciam diretamente o processo produtivo no mundo do trabalho. Consequentemente, foram influenciadas todas as esferas sociais, inclusive e diretamente a educacional – uma vez que tudo se associou e associa-se com um modelo econômico capitalista.

Nos estudos de Piana (2009, p. 68), verifica-se que, na economia, altas taxas inflacionárias e endividamento externo são elementos que impactam diretamente a qualidade de ensino, gerando uma lógica destrutiva. Assim, segundo a autora

O mundo vivencia uma aguda destrutividade, que, no fundo, é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)socialização contemporânea: destrói-se a força humana para o trabalho; destroçam-se os direitos sociais, brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho, criando-se uma monumental sociedade descartável, que joga fora tudo que serviu como embalagem para mercadorias e seu sistema, mantendo-se, entretanto o circuito reprodutivo do capital.

E, ainda, esses impactos – originados dos ideais neoliberais e que têm por objetivos a reestruturação produtiva, a privatização acelerada, o enxugamento do Estado e as políticas fiscais e monetárias – podem ser percebidos por meio da precarização do mundo de trabalho e das relações sociais, nos serviços sendo terceirizados, na exaltação de exigências que aumentam a competitividade profissional, nos avanços tecnológicos sem preparo de mão-de-obra, na degradação do meio ambiente, na liquidez no modo de vida, nos hábitos, nos laços afetivos, nas tradições e nos relacionamentos. Entretanto, seus resultados não são “enxergados”. Isto é, a produção desses elementos neoliberais, segundo Piana (2009 p. 70), “[...]camuflam e neutralizam as desigualdades e as lutas de classes geradas pelo capitalismo”, distorcendo toda relevância das Constituições – uma vez que se rompem as garantias sociais como fato. O maior resultado disso tudo é a exclusão social.

Para Vieira (2007), o estudo das constituições na área da educação possibilita a reflexão acerca da política educacional, pois, além de trazer documentos elaborados para a vida pública, traz os elementos da administração pública e estratégias e registros de suas políticas. Podem ser feitas outras reflexões, como a ausência e presença da educação nas constituições brasileiras, possibilitando uma análise dos temas que inspiraram discussões para novas legislações, das expressões das políticas públicas e das ideias e momentos históricos impressos em seu conteúdo, de maior ou menor importância para o período analisado.

Após os estudos, pode-se perceber que o contexto em que as Constituições promulgadas ou outorgadas estava diretamente relacionado às condições econômicas, políticas e sociais do país. O seu pano de fundo deve-se mais aos aspectos econômicos do que aos sociais, tendo aportes nas ideias neoliberais e em elaborações de uma sociedade burguesa. Segundo Santos e Chauí (2013), apesar de existirem leis para garantir direitos para todos, a Constituição acaba sendo desrespeitada, muitas vezes ultrapassada pelas questões sociais atuais e corrompida pelos resultados do atual sistema econômico. Com isso, elas não efetivam, por exemplo, a difusão da ideia de que a educação é um direito de todos e que há necessidade de (r)estabelecer e respaldar um modelo social (com práticas sociais) mais justo e igualitário para todos na sociedade.

Ao considerar o pensamento de Hofling (2001) de que as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, o “*Estado em ação*”, (GOBERT; MULLER<sup>33</sup> apud HOFLING, 2001) consideramos também, que não há outro caminho para difundir essa ideia senão centralizar esforços em ações - práticas sociais, seja em qualquer esfera social, visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico impregnado na própria Constituição do país. Para Piana (2007), reconhecer as políticas sociais como um fenômeno associado à Constituição, ou seja, políticas que tivessem origem nas vozes dos movimentos populares, é o mesmo que combater os conflitos surgidos entre o capital e o trabalho. Para a autora, foi no próprio desenvolvimento das primeiras revoluções industriais que a necessidade de se prevalecer para a humanidade um modelo social (sem divisões) denunciou as opressões que um sistema absolutamente socioeconômico pode exercer sobre uma sociedade. E, talvez, a saída para isto seja, como pontua Santos e Chauí (2013, p. 124), a articulação de “[...] lutas até agora separadas por um mar de diferenças e divisões entre, tradições de lutas, repertórios de reivindicações, vocabulários e linguagens de emancipação e formas de organização política e de luta”. O que nos leva a refletir sobre a super produção de políticas públicas e o risco de dividir ainda mais a mesma luta.

No Brasil, infelizmente, as políticas públicas sociais são associadas ao assistencialismo, à filantropia ou à benesse. Porém, para Goulart (2017) a definição de política pública à luz de projetos de sociedade e Estado postos na Constituição de 1988, deve ser entendida como fenômeno complexo que pode ser compreendido em dois sentidos que se sobrepõem. O primeiro como um material, conjunto de decisões e ações públicas que visam enfrentar e superar problemas públicos (planos, programas, projetos) que estabelecem diretrizes, objetivos e metas para o enfrentamento de problemas (intervenções persuasórias que determinam um fazer ou dissuasórias que determinam um não fazer). O segundo como um processo político, formado por um procedimento e por uma relação entre sujeitos políticos, com objetivo de produzir decisões e ações voltadas à superação de problemas públicos com conteúdo compostos por diferentes ações e divididas em etapas diferentes mas relacionadas (relações multiformes entre sujeitos

---

<sup>33</sup> GOBERT; MULLER. Políticas públicas. Revista Nova Atenas de Educação e Tecnologia. Revista eletrônica do departamento acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. V. 10. N. 1, jan./jun., 2007.

políticos que participam do processo). Nessa perspectiva, Goulart (2017) define a política pública material como produto da política processual e não há como não as associar.

A política pública educacional – ou as políticas educacionais – atendem às reformas legais que introduziram direitos relativos à população infantojuvenil, por meio do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei Federal 8.069/90) e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9394/96) – as quais se encontram enfraquecidas diante dos desafios educacionais atuais.

Além desses dois dispositivos legais, várias políticas têm sido elaboradas para responder às atuais demandas sociais e educacionais. Há políticas que preconizam uma educação para todos, ou seja, uma educação inclusiva – outro conceito que vem sendo discutido cada vez mais. Podemos observar que tais políticas vêm seguindo o percurso histórico da própria C(c)onstituição do país para dar uma resposta à exclusão social e que esse esforço não tem sido somente dos movimentos sociais brasileiros. Tem se discutido mundialmente as questões relativas ao combate à exclusão social e à garantia de uma educação para todos.

Vale lembrar que a educação para todos e todas – ou educação inclusiva – ao ter seu conceito ampliado, contemplou os desafios e metas em defesa e garantia de uma educação de qualidade com impactos em todo o mundo e não somente para determinados grupos ou para os 164 países que participaram do evento. Nesse encontro foram elaborados planos que contribuiram e ainda contribuem para a constituição de novas políticas educacionais para “[...] o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável” (Ibidem, p. 19).



Quadro 01 - Percurso histórico das principais Políticas, Convenções e Marcos Legais  
no Brasil e no Mundo

Ano	Dispositivo
1824	1ª Constituição Brasileira (1891-1934-1937-1946-1967)
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1961	Lei de Diretrizes e Bases – Lei 4.024/61 (maior autonomia do Estado; regulamentação CEE e CFE; aumento financiamento União e município, obrigatoriedade quatro anos ens. primário, dinheiro público não exclusivo à instituição pública, ensino religioso facultativo).
1971	Lei de Diretrizes e Bases – Lei 5.692/71 (currículo comum para 1º e 2º grau, ensino obrigatório dos sete aos quatorze anos, EAD como possibilidade de ensino supletivo).
1988	Constituição Federal Brasileira (Constituição com mais dispositivos em relação à educação)
1990	Conferência Mundial de <u>Educação para Todos</u> – Jomtien/Tailândia
1990	Lei 8.069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente
1991	1ª Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania
1994	Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (sancionada 1996)
1994	Declaração de Salamanca
1994	Lei 10.098/94 (Normas Gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências)
1996	LDB 9.394/96 (gestão democrática do ensino público, progressiva autonomia pedagógica e administrativa das U.E.s -papel do Estado, EF obrigatório e gratuito, oitocentas horas e duzentos dias letivos, investimento da União em 18%, estados e municípios 25%, criação do PNE, Ed. Infantil enquanto modalidade de ensino, escolas terem autonomia para organizar seus sistemas de ensino).
1996	Carta de Luxemburgo
1997	Plano Nacional de Educação (sancionado 2001 Lei 10.172/2001)
1999	Convenção de Guatemala
2000	Enquadramento ou Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos
2002	Lei 10.436/02 (Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências)
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2007	Declaração de Seul
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2009	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
2012	Lei 12.764 (institui o Plano Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista)
2014	Plano Nacional da Educação
2015	LBI (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)
2015	Fórum Mundial de Educação para Todos e Todas – Coréia do Sul
**1998	Inclui-se através dos Pareceres e Resoluções as Diretrizes Curriculares, Operacionais e Normativas em todos âmbitos da Educação.

Fonte: Própria autora, 2017

Diante do percurso histórico das políticas públicas educacionais brasileiras, podemos sublinhar o desafio da mais alta relevância para o futuro da educação, o qual nos impõe uma necessidade de visualizar os impactos que todo esse contexto promove na educação dos dias atuais e na sala de aula. Construir um sistema educacional que contemple uma educação de qualidade e para todos é um dilema histórico que depende de um processo democrático, invisível nos governos imperiais e autoritários.

A participação efetiva de diversos segmentos da sociedade, a fim de buscar subsídios e atender à demanda social real, emerge da participação da sociedade civil – a qual se inicia desde a educação primária. No Brasil, não foi o que precedeu em sua própria constituição enquanto país e políticas públicas educacionais. Os impactos dessa ausência, ou impotente participação da sociedade, resultaram na potencialização hierárquica do poder econômico na educação. Podemos visualizar essa potência no QUADRO 2, inclusive na constituição de movimentos sociais que, de certa maneira, olham para educação, mas ainda impregnados das ideias da matriz neoliberal, com princípios que concebem os direitos humanos como direitos individuais e privilegia os direitos civis e políticos, compostos por grupos da área econômica. Tal afirmação é enfatizada por Andrade (2018) ao analisar os membros, especificamente, do Movimento Todos pela Educação e suas correlações com empresas privadas vinculadas a comunicação. Empresas que produzem material didático e Conselhos de Educação; não tão diferente de um outro movimento ativo, o Educação para Todos<sup>34</sup> – da Unesco, ao observamos o Banco Mundial como apoiador.

O que, numa breve leitura, nos indica realmente que o pano de fundo, ou que pelo menos que na trama da constituição das Políticas Públicas Educacionais brasileiras, os aspectos econômicos podem estar sendo mais preconizados que os sociais, estendendo e fortalecendo os aportes das ideias neoliberais e que colaboram com uma sociedade desigual. E, ainda, que pode justificar *as falências* dos resultados do PNE cinco anos depois de implantado conforme apresenta o Balanço do Cumprimento dos Dispositivos, metas

---

<sup>34</sup> Educação para todos é um compromisso global para fornecer educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. No Fórum Mundial (Dacar, 2000) os governos que participaram prometeram educação para todos e estipularam seis metas para cumprirem até 2015. Fonte: [www.unesco.org](http://www.unesco.org) acesso em 15 de setembro de 2018.

e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014) publicado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>35</sup> (2018) como, por exemplo:

- meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE = Não cumprida no prazo - Não cumprida até 2018;

- meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE = Parcialmente Cumprida;

- meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) = Não cumprida – Não cumprida até 2018;

- meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados = Distante do cumprimento

- meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental = Parcialmente cumprida

---

<sup>35</sup> Campanha Nacional pelo Direito à Educação surgiu em 1999, impulsionada por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaria da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal), no ano 2000. Disponível em: Campanha Nacional pelo Direito à Educação com dados levantados pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR / Para gráficos e dados, acesse: <http://semanadeacaomundial.org/2018/download/532/>

Quadro 02 - As governanças e empresas do Educação para Todos e Todos pela Educação

<b>Educação para Todos UNESCO</b>		<b>Todos pela Educação BRASIL</b>	<b>Editoras: Moderna Fundação Santillana</b>
Mantenedores	Apoiadores	Mantenedores	Empresas
Irina Bokova	Diretora-geral da UNESCO	Ana Amélia Inoue	Integrante do Conselho Consultivo do Instituto Natura e coordenadora do Instituto Pedagógico Acaia SP
Anthony Lake	Diretor executivo do UNICEF	Ana Maria dos Santos Diniz	<b>Instituto Grupo Pão de Açúcar</b>
Jim Yong Kim	Presidente do Grupo <b>Banco Mundial</b>	Antonio Cesar Russi Callegari	Sociólogo e Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada – IBSA. Membro do Conselho Nacional de Educação, onde é Presidente da Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular e Relator da Comissão de Formação de Professores.
Babatunde Osotimehin	Diretor executivo do UNFPA	Antonio Jacinto Matias	<b>Fundação Itaú Social</b>
Helen Clark	Administradora do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)	Beatriz Johannpeter	<b>Instituto Gerdau</b>
Phumzile Mlambo-Ngcuka	Diretora executiva da ONU Mulheres e subsecretária-geral da ONU	Fábio Colleti Barbosa	Presidiu o Grupo Santander Brasil, a Federação Brasileira dos Bancos (Febraban) e o Grupo Abril S/A, indicado como conselheiro do Itaú Unibanco
António Guterres	Alto comissário do ACNUR (Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados)	Fernando Luiz Abrucio	Professor e pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (SP), foi colunista político do Jornal Valor Econômico S/A e hoje da Revista Época.
	Parceria Global para a Educação ( <i>Global Partnership for Education</i> – GPE)	Jair Ribeiro da Silva Neto	<b>Banco Indusval &amp; Partners</b>
Organização para a Cooperação e		Jefferson Ricardo Romon	Fundação <b>Bradesco</b>

Desenvolvimento Econômico (OCDE)			
Campanhas: - Global pela Educação ( <i>Global Campaign for Education – GCE</i> ); - Rede Africana de Educação para Todos ( <i>Africa Network Campaign on Education For All – ANCEFA</i> );		José Francisco Soares	Professor da UFMG
Associação da Ásia e Pacífico Sul para a Educação Básica e de Adultos ( <i>Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education – ASPBAE</i> );		José Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho- <b>Rede Globo</b>
<b>Intel</b>		Lázaro Ramos	Ator- Rede Globo
		Luciano Dias Monteiro	Fundação Santillana e PRISA – conteúdos e serviços educativos
		Luiz Norberto Pascoal	Grupo D’Pascoal e Fundação Educar D’Pascoal
		Mozart Neves Ramos	Instituto Ayrton Senna
		Paulo Sérgio Kakinoff	Presidente da <b>GOL Linhas Aéreas</b>
		Ricardo Manuel dos Santos Henriques	<b>Instituto Unibanco</b>
		Rodolfo Villela Marino	Conselheiro efetivo do Itaú SA

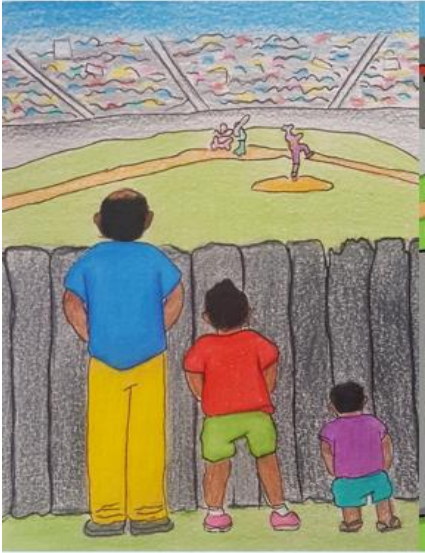
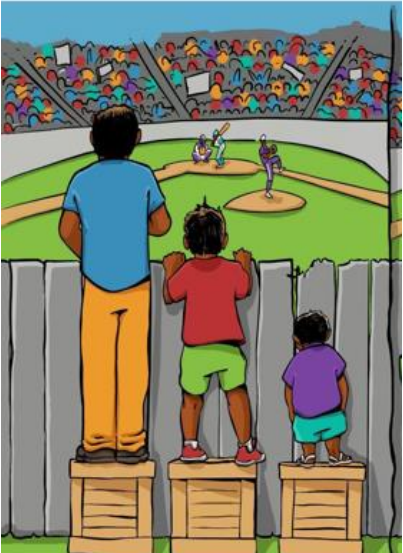
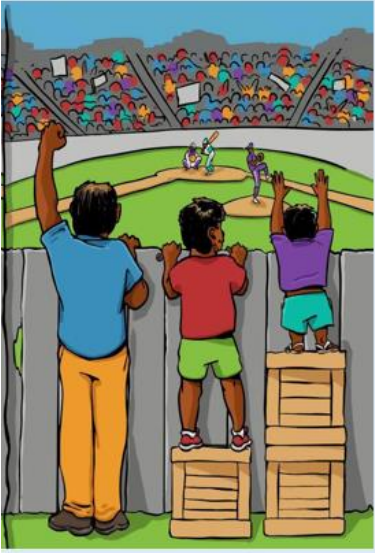
Fonte: Própria autora, 2018.<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Dados disponíveis em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/education-for-all/>. Acesso em: dezembro de 2018 e, ANDRADE, G. K **Educação no campo do município de Rio Azul (PR) – O caso da Escola Rural municipal José Bonifácio e a empresa Alliance One: A ideologia de responsabilidade social**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste campus Irati/PR, 2018.

Numa breve análise deste quadro, podemos perceber que existem participações em face das questões políticas e sociais advindas de vários setores empresariais que justificam suas atuações na busca de uma melhora na educação, porém é importante nos atentar que estes, além de estarem numa dimensão intelectual e discursiva, estão correlacionados com as mesmas empresas que movimentam os recursos financeiros de todo o país.

A figura que trazemos, abaixo, pode representar a dinâmica de como nos parece que a elaboração das políticas públicas se manifesta.

Figura 09 - As políticas públicas (educacionais) na perspectiva das ideias neoliberais (segundo a autora)

Séculos XVI – XVIII	Século XX	Século XXI
1ª Constituição Brasileira	Elaboração das Políticas a partir das discussões e participação dos movimentos correlacionados às empresas.	Elaboração de Políticas Educacionais advindas da Política Nacional da Educação Especial numa Perspectiva de Educação Inclusiva
		

Fonte: Blog do professor Wladimir<sup>37</sup> e adaptação de Júlia Alves Bolfarini<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> Disponível em: <http://profwladimir.blogspot.com/2016/10/charge-igualdade-justica-e-libertacao.html>

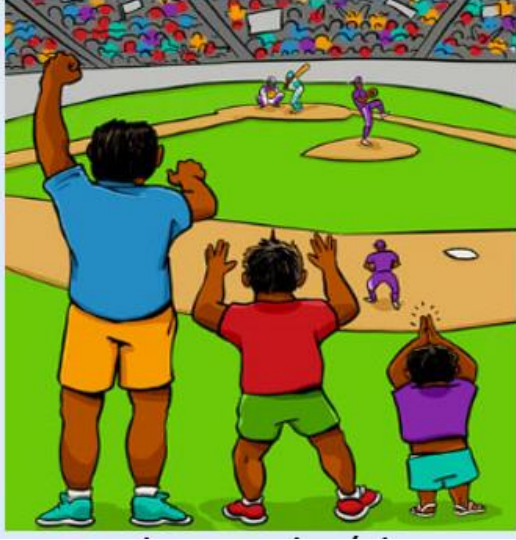
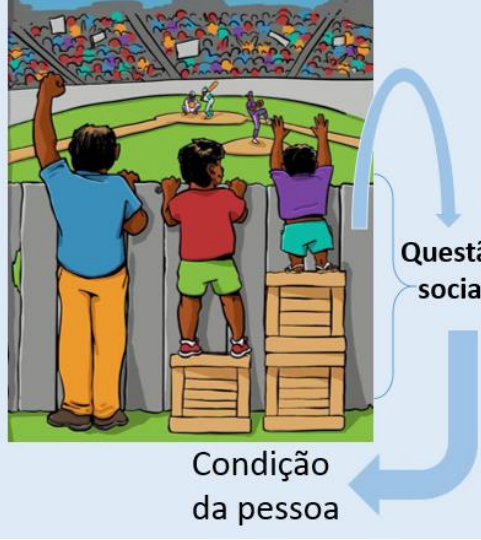
<sup>38</sup> Acervo pessoal da pesquisadora.

As políticas públicas (educacionais) na perspectiva das ideias neoliberais cristaliza a desigualdade e/ou divisão na sociedade. Ou seja, as ações realizadas pelos “representantes da sociedade civil”, como governantes e alguns líderes de movimentos sociais, são monopolizadas desde os primeiros debates da educação no país até os tempos atuais. Logo, não podemos deixar de considerar que as situações problemáticas são vistas, discutidas e de certa forma atendidas. O que estamos refletindo é sobre quais conceitos estão sendo elaboradas, executadas e fiscalizadas e os impactos dessas medidas na educação, ou até especificamente na sala de aula e, principalmente, quando não há a participação efetiva do sujeito que vivencia as problemáticas sociais que permeiam a sociedade.

Ao retomar Santos e Chauí (2013, p. 42), nos deparamos com a seguinte afirmativa “A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”.

E, retomando ainda Goulart (2017), as políticas públicas iluminam projetos de sociedade contemplados na Constituição de 1988 e devem ser consideradas um fenômeno complexo com duas características que não podem ser dissociadas: um conjunto de decisões e ações públicas – planos/programas/projetos – e um processo político constituído por um procedimento e por uma relação entre sujeitos com a produção de decisões e ações voltadas à superação de problemas públicos. A consideração de apenas um dos aspectos pode levar a respostas pontuais sobre problemas de ordem complexa, beneficiando algumas categorias e fortalecendo uma classificação ao invés de promover oportunidades de participação para todas e todos, como podemos analisar a Figura 10.

Figura 10 - As Políticas Públicas como fenômeno ou (re)produção de classificações

Políticas Públicas à luz de Projetos de Sociedade com participação de todos e todas	Impactos das Políticas Públicas com suas características dissociadas
	
Eliminação da desigualdade social	A essência da situação problemática permanece e centraliza a causa numa condição do sujeito

Fonte: Própria autora, 2018.

Assim, podemos concluir até este ponto que: há necessidade de se rever as questões da qualidade de educação para todas e todos e há necessidade de reconhecermos a importância da luta dos movimentos sociais que acolhem os grupos excluídos. Há urgência e necessidade de conviver com os movimentos constituídos por pessoas que vivem e/ou lutam pela causa, que buscam fomentar, além da participação de todos os sujeitos nas discussões com os órgãos da (super)estrutura social, a promoção de debates sobre a importância da participação social como objeto e motivo para se romper paradigmas históricos e, conseqüentemente, a romper com a reprodução de “problemas” como: o fracasso e a evasão escolar; a falta de uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade para todos e todas; o aumento significativo de diagnósticos médicos e; o excesso da indicação de medicamentos para alunos considerados difíceis; a ausência de um diagnóstico real da educação; a falta de efetivação das políticas públicas, dentre outros.



Recorrendo à atualidade, uma vez mais, de Anísio Teixeira, este destacou em 1947 (CARBELLO, 2016, p. 83-84),

Falamos em Democracia, temos aspirações democráticas, sentimentos democráticos. Suspiramos pela Democracia, mas nunca lhe quisemos pagar o preço. O preço da Democracia é a educação para todos, educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: a educação que faz homens livres e virtuosos. E por que não a tivemos? – Porque força é insistir, jamais fizemos da educação o serviço fundamental da República.

Em dias atuais, a citação do autor se materializa nos muitos muros e caixotes que ainda mantemos. Em sua denúncia perdura ainda a necessidade da ‘força da insistência’ por novas formas de organização do ensino, de funcionamento da escola e de valores democráticos em nossas relações sociais.

### 3 PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE “FRACASSO”

Como esta pesquisa não trata de um estudo dirigido para um único público-alvo, a partir desta seção não utilizaremos mais os conceitos de exclusão e inclusão, pois entendemos que além de haver uma dicotomia quando utilizamos estes dois conceitos corremos o risco de “beneficiar somente alguns grupos” nas discussões replicando uma das ideias do modelo Neoliberal.

Acreditamos, portanto, estarmos nos referenciando a uma educação de qualidade para todas e todos na perspectiva de contribuir com qualquer pessoa ou estudante que esteja vulnerável a não obter seus direitos previstos na Constituição, a sofrer qualquer tipo de violência, discriminação, preconceito, desrespeito e opressão, especificamente no que se refere ao processo escolar. Para tal, consideraremos as contribuições da Abordagem Histórico Cultural que nos ajudam, com seus aportes nos princípios do materialismo histórico dialético, a compreender esses conceitos numa lógica dialética, ou seja, num modo de pensar e lidar com a realidade que se contrapõe ao empirismo.

Para nos referenciar ao conceito de exclusão utilizaremos o termo marginalizados (ao nos referirmos a pessoa). Este termo, segundo do Dicionário Etimológico<sup>39</sup>, se refere a uma das variações verbais desse conceito, em relação a origem desta palavra, pois segundo o dicionário epistemológico a palavra “exclusão” vem do termo latino “*excludere*” e deriva do verbo “elidir”, o qual significa “fazer a eliminação de”, “eliminar”, “excluir”, “retirar”. Nas variações verbais traz o sentido de “não admitir”, “não conceder direito de inclusão”, “deixar fora”, “omitir”, “pôr de lado”, “afastar”, “privar da posse do direito a algo”, “despojar”, “ser incompatível com”, “(se) pôr para fora”, “(se) retirar”.

É importante reconhecer que esse conceito está amarrado à lenta construção do nosso sistema educacional e garantia do direito à educação, assim como à história de segregação. Ele se liga, também, a uma vertente primordial da história: o padrão de poder-dominância persistente nas relações entre classes sociais, econômicas, étnico-culturais e pedagógicas (relacionadas à transmissão do saber) que se fortalece em vários setores da

---

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/> Acesso em: 29 de jun. de 2019.

sociedade; porém, aqueles nos quais ela mais se destaca são o social, o racial e o educacional.

Para o conceito de inclusão seguiremos com a perspectiva da educação social e a definição trazida, também, pelo Dicionário Etimológico. Inclusão vem da palavra latim *includere* (*in*: em; *cludere*: fechar), que significa “conter em”, “compreender”) ou com sentido de “fazer parte de” ou “participar de”.

A lógica desses dois conceitos, na perspectiva que vamos constituindo passa a ser a de reconhecer a importância no modo de participação social do sujeito em um sistema político e educacional resultando na eliminação de barreiras, que segundo a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) (2015) em seu artigo IV as definem como

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Essas barreiras retiram as oportunidades do sujeito de se desenvolver como Ser Humano. Podemos, ainda, questionar quais condições e oportunidades, necessariamente são preconizadas?

Àquelas, principalmente, que trazem a ideia, como diz Santos (2008, p. 169) “[...] de homem integral e cidadão”. Uma revalorização radical do sujeito que contribui para uma renovação qualitativa da espécie humana. Assim, nos parece que, essa renovação muito provavelmente só será advinda da oportunidade de participação, da constituição de espaços de convívio com a diversidade e de dentro de uma perspectiva cultural que se retroalimente de critérios comunitários e coletivos. Isto é, a respeito daquilo que é comum a todos e que carrega um sentimento social, sem que haja necessidade do sujeito

assujeitar-se a um formato de sociedade hierarquizada, no qual algum grupo é explorado, marginalizado ou retirado, sem poder usar o que é de comum a todos: a natureza e os seus recursos.

Consequentemente, esses espaços sociais de convívio servem para a (re)produção de uma lógica mais humanizada, fecundando a preocupação com a dignidade do sujeito e não mais como vivenciamos hoje muitas vezes dentro de escolas, com o poder, seja este advindo do conhecimento, do dinheiro, do prazer ou de monopólios.

Podemos nos aproximar do pensamento de Melero (2018) para ampliar nossa compreensão sobre a importância da participação social dos estudantes com ou sem deficiência e a busca por uma sociedade democrática. Para o autor não é mais possível que sigamos com a ideia de que o lugar da educação de qualidade é nas escolas (públicas) e que democracia não se estabelece com programas específicos para erradicar a marginalização de alguns grupos. A educação de qualidade (ou inclusiva, como denomina o autor) não tem nada a ver com o que a Educação Especial traz em seu conteúdo com Programas Compensatórios, Adaptações Curriculares, Professor de Apoio e uma série de boas resoluções pontuais para a(s) condição(ões) da pessoa com deficiência, pois ela não abrange as questões complexas sociais nas quais o sujeito está inserido sem ter sua participação real garantida.

O autor pontua que a escola (pública) é uma instituição que deve contribuir para formação do sujeito baseada nos princípios da liberdade, equidade e qualidade, cujos fundamentos estão nas leis da cidadania (qualidade física, mental e na justiça) por não depender de nenhuma ideologia. E afirma que nessa perspectiva social de se construir uma sociedade democrática, com uma educação equitativa e de qualidade, não é um modismo, mas uma necessidade da humanidade.

### **3.1 A *aparência* de um fenômeno histórico cultural ou sobre construir muros na sala de aula**

Nesse contexto, a educação escolar não deve ser diferente da educação social, pelos autores citados, e também, almejada por muitos filósofos – como, por exemplo, Karl Marx. Para este filósofo, a escola constituía um espaço onde deveria ser reproduzido um

ideal de sociedade – um projeto societário baseado na erradicação das desigualdades sociais, uma sociedade mais justa. Lombardi (2011, p. 18, *itálico nosso*) baseado em seus estudos afirma que:

Desde o princípio viu-se que o ensino podia converter-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia *em um apêndice da classe dominante*. As instituições tradicionais da sociedade pré-capitalista europeia, a família, o grêmio, a Igreja, entram em decadência e algumas - o grêmio - desaparecem. Ao longo da história, estas instituições haviam sido o instrumento de reprodução ideológica – além de ter outras funções que agora não vem ao caso. Sua decadência acentuou-se pelo auge dos meios de comunicação de massas, que se converteram no marco, por excelência, da reprodução. Ora, as condições culturais das massas não eram, em princípio, muito adequadas para esse crescimento. O analfabetismo, geral no campo e muito extenso nos núcleos urbanos, tornava inviável o rápido estabelecimento de tais meios. Nestas circunstâncias, o aparato escolar apresentava vantagens óbvias e que foram imediatamente aproveitadas pela burguesia.

Na mesma lógica de pensamento, Pacheco (2006, p. 16) afirma que a “[...] noção de inclusão relaciona-se com igualdade e a luta contra a exclusão social de grupos marginalizados em larga escala, seja por motivos culturais ou por outro tipo de contexto social”. Autores como Fávero e Ferreira (2009), apresentam essa mesma questão de educação como uma questão social e descentralizam a educação inclusiva na pessoa com deficiência. Para eles

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa. (FÁVERO; FERREIRA, 2009, p. 11-12)

Além disso, para Montoan (2003, p. 40) esse tema está “parado” no Brasil e alerta:

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas envolve todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos, mas todos sabemos que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele.

Por fim, se retomamos o percurso dos nossos estudos, podemos perceber que a desigualdade social advinda da divisão de classes foi um grande precursor na história da humanidade. Ela, que parece existir desde sempre, a partir do desenvolvimento das pólis

no século VII a.C., permanece inabalável, talvez com outros nomes, nos mais diversos espaços, em pleno século XXI.

Sua estabilidade encontra raízes nas formas de governo que sempre mantiveram estruturas hierárquicas, principalmente quando as crises relacionadas às técnicas de produção não conseguem distribuir os recursos igualmente entre os integrantes da comunidade.

É muito interessante observar, no decorrer da história humana, como o próprio desenvolvimento, como as formas de produção e os “progressos da humanidade” foram exigindo cada vez mais o estabelecimento de uma divisão nas sociedades. Divisões que movimentavam revoluções e guerras de grupos que lutavam contra esse estabelecimento, ou exigiam melhorias em relação aos seus direitos. Grupos de pessoas que se sentiam exploradas pelos próprios avanços da humanidade que decorriam de uma melhora para todos, mas também da necessidade de implantação de novas leis, baseadas no social, e não nos modelos autoritários.

Os impactos desse fenômeno, desigualdade social, com certeza geraram grandes problemas sociais, os quais, muitas vezes, impedem o desenvolvimento humano como se fosse uma herança social. Mas, ao mesmo tempo, esse movimento entre a divisão e a luta de classes produz a lógica e a teoria do conhecimento, como já assinalava Marx. Ou seja, o produto é o processo, sendo a luta o produto e o processo de desenvolvimento.

A institucionalização dos equipamentos (igrejas – escolas – hospitais) que reproduziria o projeto de uma sociedade mais justa, por algum motivo não preconizou o conceito de Ser Humano e das atividades que nos humanizam (brincadeira – estudo - trabalho) pois valorizaram muito mais o produto que o processo de desenvolvimento.

Assim, a escola, transformada em um equipamento de reprodução de ideologias, passou a “formar” sujeitos de acordo com a demanda de cada período histórico que a humanidade vivia. Aqui, podemos perceber formas de educar atreladas a modelos socioeconômicos que, de certa maneira, também era organizado a partir da divisão de classes e que, respondia para um modo de produção no qual as forças econômicas e

políticas o dominavam objetivando moldar sujeitos que respondessem a demanda de produção, como já pontuava Vigotski (2010, p. 74-75):

Basta lançarmos um olhar sobre os sistemas educacionais em seu desenvolvimento histórico para percebermos que, em realidade, os objetivos da educação sempre foram plenamente concretos e vitais e corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social da sociedade que determina toda história da época. Se esses ideais foram formulados de modo diferente, isto terá dependido sempre da impotência científica de quem formulou ou da hipocrisia de classe da época. O feudalismo, que só estava interessado em educar escravos dóceis e resignados, evidentemente não poderia falar abertamente de tal coisa e tinha de escudar-se na doutrina religiosa da salvação da alma. Assim aconteceu em todas as épocas em que a classe explorada dirigente, que comandava também a educação, disfarçava com palavras abstratas o verdadeiro objetivo da educação. Hoje, quando estão desnudadas as contradições de classe, desapareceu a necessidade de tal disfarce, e a plena tendência do homem da nossa época é formular com plena concretido e precisão os objetivos da educação. É necessário levar em conta que a educação tece caráter de classe sempre em em qualquer parte, independentemente de seus apólogos ou apóstolos terem ou não consciência desse fato. Ocorre que, na sociedade humana, a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante, e a liberdade e independência do pequeno meio educativo artificial em face do grande meio social são, no fundo, liberdades convencionais e independência muito relativas dentro de espaços e limites estreitos.

Podemos visualizar as considerações da referência acima, também a partir do que Silva (1999) traz sobre Bobbitt<sup>40</sup> em 1918, com propostas conservadoras, propunha uma escola que funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal proposta concorria com os progressistas, como John Dewey<sup>41</sup> com uma perspectiva mais democrática e participativa e não com um funcionamento proposto por Bobbitt.

Poderíamos, inclusive, fazer uma alusão sobre os modelos socioeconômicos (Fordismo – Taylorismo – Toyotismo) versus modelos educacionais (Progressistas - Tecnicistas) operando de forma “invisível” nas escolas e na formação do sujeito, por meio de teorias educacionais e pedagógicas, filosofias educacionais e currículo, e também na classificação dos estudantes em relação ao modo de produção acadêmica. Podemos

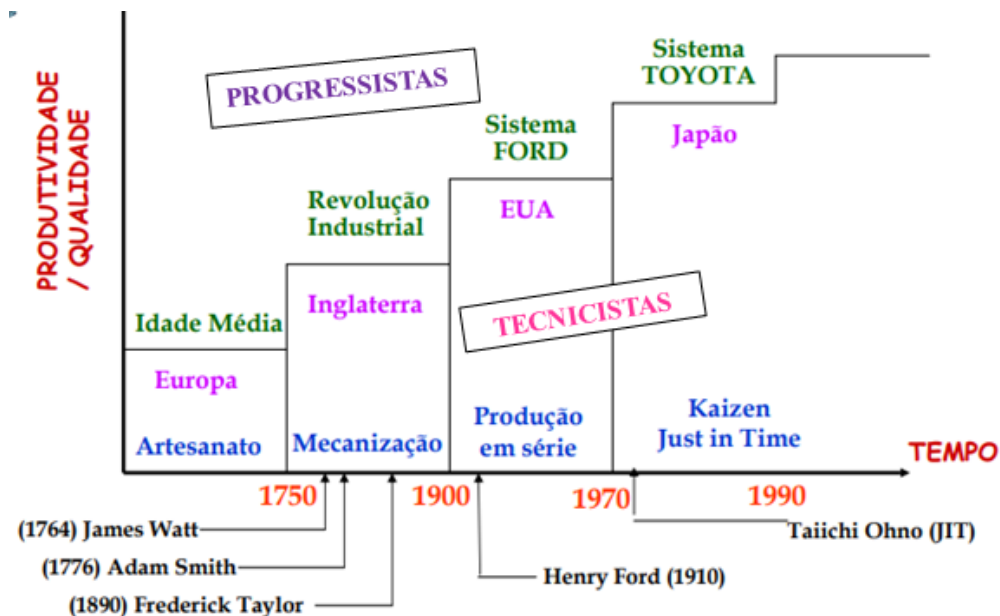
---

<sup>40</sup> John Franklin Bobbitt (1876-1956) foi um educador norte-americano, professor universitário e escritor. Representante dos pensadores que enfatizavam a eficiência e especialista no campo do currículo escolar. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/John\\_Franklin\\_Bobbitt](https://en.wikipedia.org/wiki/John_Franklin_Bobbitt). Acesso em 29 de setembro de 2018.

<sup>41</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores. No Brasil inspirou o movimento Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, que colocou a atividade prática e a democracia na educação. Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>. Acesso em 27 de setembro de 2018.

perceber essa relação entre esses modelos a partir das ações e mecanismos de funcionamento:

Figura 11 - Linha do tempo da produtividade e os modelos educacionais



Fonte: PUC, 2018. <sup>42</sup>

As ações desses modelos de produtividade se baseiam no trabalho fragmentado, repetitivo, rotineiro e prescrito, como demonstram Melo e Filho (2011), de maneira que no mundo do trabalho o sujeito seja um operador e executor de tarefas, que mantenha um trabalho rotineiro, manual, que tenha um saber-fazer individualizado, que participe de esquemas elementares, que tenha rigidez em seu sistema de produção, que se submeta ao gerenciamento por uma forma de controle, que replique, seja simples e não qualificado, atenda exigências unidimensionais. Fato é que um sistema de produção capitalista dita as regras para um sistema educacional e para a sociedade, muitas vezes cristalizando um fenômeno histórico.

### 3.2 A essência de um fenômeno histórico cultural ou sobre derrubar muros na sala de aula

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.pucsp.br/~diamantino/Ind.pdf>.



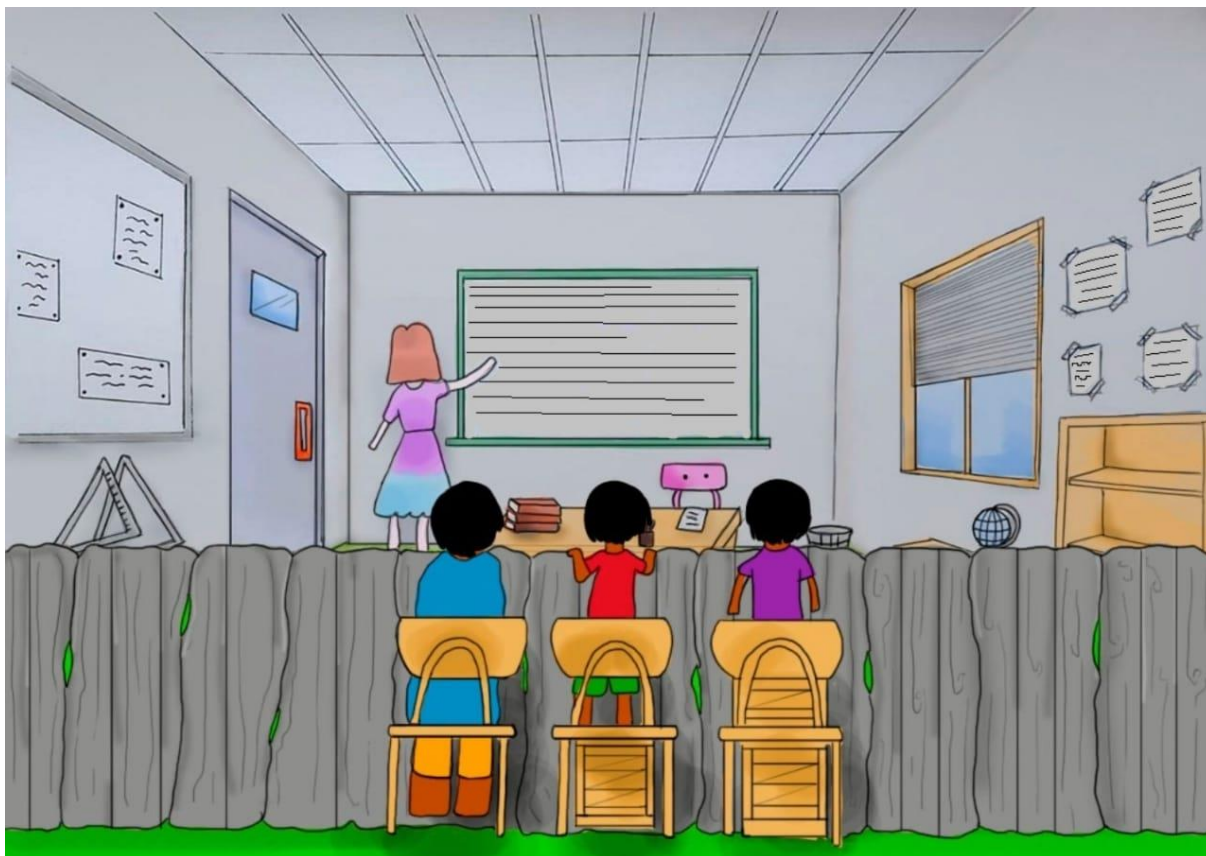
Os modelos educacionais se baseiam, de alguma maneira, em teóricos, filósofos, autores e educadores que discutem, desde as crises feudais, questões sobre o homem e seu desenvolvimento. São pensamentos que formula(ra)m correntes ideárias, apresentando arquétipos de como “esse homem funciona” e qual melhor modo de “formá-lo”.

Esses modelos ou correntes, de certa maneira, se contrapõem ou defendiam um “padrão” de Homem que, ou o inseria ou o excluía, do meio. Deste modo, discutia-se o modo de se chegar (ou não) a um modelo que respondesse a um determinado projeto de sociedade (justa ou não). No entanto, o desafio de todos os tempos pode estar não no modelo, mas na dinâmica em que este modelo funciona para que a participação de todos e todas seja garantida.

Por enquanto, o modelo mais debatido e que substituiu os moldes dos feudos é o sistema capitalista. Extremamente forte, mantido por “cinturões” teóricos e práticos com um funcionamento muito bem arquitetado, cujo mecanismo socioeconômico (invisível) se fortalece nas relações, ou seja, nos vínculos –afetivos – que acontecem entre as pessoas que o mantém vivo.

A força da reprodução desse sistema nos alude ao(s) muro(s) (metáfora utilizada em páginas anteriores), isto é, à condição social ou pessoal, como já discutimos no tema da constituição histórica das políticas públicas educacionais. Parece-nos que o tema pode ser atrelado e passível de ser mais uma vez discutido, principalmente se substituirmos o campo de futebol por uma sala de aula. Antes, percebemos que há questões sociais que impedem modos de participação de uma pessoa e que o Estado responde às demandas, mesmo que de forma restrita. Mas, na sala de aula diretamente, o que pode impedir as pessoas com ou sem deficiência de conseguirem se relacionar e terem sua participação social garantida? Como esses modelos ideários podem ou se transformam em práticas sociais reproduzindo-se na escola? Como ficaria a imagem (Igualdade e Justiça) representada na sala de aula e a lógica de que a igualdade significa justiça? Como ficariam as respostas do Estado, via políticas públicas, à sociedade quando, na verdade, ainda temos uma questão social fundamentada num sistema que acaba classificando as pessoas, tal como podemos representar na figura 12.

Figura 12 - Igualdade e Justiça na sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ou seja, a lógica também, acaba sendo invertida da questão social para a condição da pessoa. Assim, o sistema vai compensando parte do problema ao invés de garantir o direito de participação social de todos.

Na imagem, podemos dizer que todos estão tendo a oportunidade de acesso, assim como previsto pelos dispositivos legais. No entanto, a questão social foi resolvida para todos ou a distribuição dos caixotes ilustra um problema pessoal e uma estratégia para resolvê-la, nos transmitindo a sensação de respeito às diferenças? Seria a questão individual o fenômeno real da não apropriação da leitura e escrita que impede os estudantes, de fato, a atingirem a meta prevista nas avaliações externas, por exemplo?

Creemos que não. Nos parece muito mais interessante pensar que a necessidade está no ato de enxergar além. Reconhecer esse muro como uma forma de organização social e governança pode nos servir de reconhecimento sobre como o modelo capitalista e suas metamorfoses nos motiva inclusive a pensar que o problema está resolvido, que todos têm

sua participação garantida, que as políticas públicas se efetivaram e que o retorno (os impostos, por exemplo) pelo esforço (pelo trabalho “vendido” ao sistema) está retribuído e que vivemos respeitando a diversidade.

No entanto, se percebemos que é removendo a barreira (o muro) que a participação social de todos estaria garantida, certamente buscaríamos modos mais colaborativos de convivência. Mas, que modos são estes? Como romper com a lógica de continuar olhando para o mundo tendo como foco apenas os “caixotes”, e sendo estes representativos de algo muito mais econômico e funcional para um sistema que precisa controlar as riquezas naturais do mundo garantido um poder soberano de alguns, e que ainda responde à algumas demandas sociais?

Segundo Netto (2016), o método de Marx constitui uma das matrizes das Ciências Sociais. E, apesar de suas ideias serem simplificadas, pelo positivismo na Europa, à sua época, a natureza de sua obra não deve ser fracionada. Esse filósofo não construiu uma economia, por meio de *O Capital*, mas, sim, elaborou uma crítica e um método em relação à economia política, uma Teoria Social<sup>43</sup>. Ou seja, desenvolveu um projeto de sociedade que visava a intervir na luta de classes, pois, segundo Marx e Engles (1984, p. 7), desde as “[...] primeiras épocas históricas, verificamos, quase por toda parte, uma completa divisão da sociedade em classes distintas, uma escala graduada de condições sociais”.

Assim, nos parece que a busca por uma sociedade justa, que elimine as desigualdades sociais que geram formas de discriminação, pode não representar somente o objetivo da nossa Constituição, mas as aspirações por direitos que visem ao bem de todos os homens, em qualquer sociedade.

Ao desenvolver sua teoria, Marx constata várias modalidades do conhecimento, tais como a cosmologia (de caráter religioso), a tecnologia (relativa ao funcionamento das coisas), a arte (que lida com aspectos estéticos) e o cotidiano (relacionado ao real). Em relação a essas modalidades, introduz um conhecimento teórico. Segundo Netto (2016), esse conhecimento, para Marx, é a reprodução ideal do *movimento real do objeto*. Reprodução porque o conhecimento não produz nada; ele é, apenas, uma reprodução do

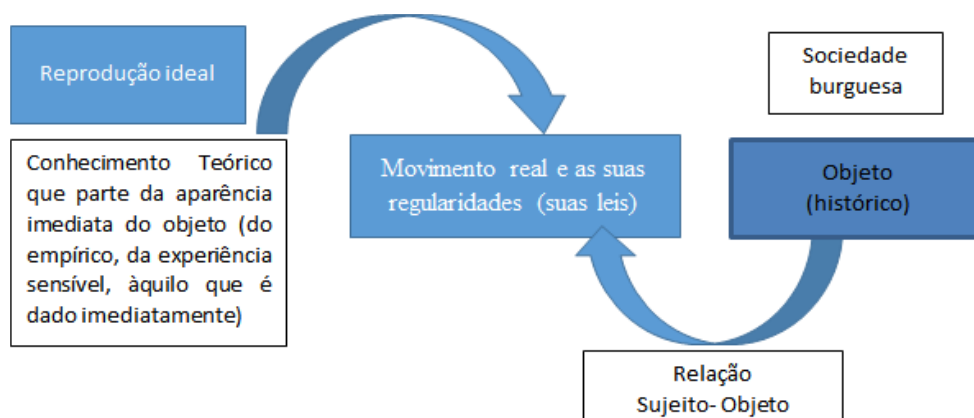
---

<sup>43</sup> Um conjunto articulado de explicitações metodológicas acerca de um objeto (no de Marx sociedade burguesa) muito determinado Netto (2016).

mundo das ideias, algo que está fora do cérebro do homem, mas é reproduzido por ele. Por isso, sua preocupação está na relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Busca, assim, extrair da realidade o movimento efetivo dela.

Marx queria saber como se movimenta a sociedade burguesa, a qual se constituía no modo capitalista de produção.

Figura 13 - Esquema da Teoria Social e Objeto de estudo



Fonte: Própria autora, 2018.

A aparência do objeto é o ponto de partida do conhecimento teórico, e não se esgota naquilo que é o fenômeno. Ela simplesmente traz o modo imediato da realidade e, a partir daí, sua pesquisa começa. Ressalta Netto (2016) que a aparência tanto revela como oculta o movimento intelectual do sujeito (pesquisador), e é a partir da aparência que se alcança a estrutura íntima e dinâmica do objeto, ou seja, sua essência.

A partir dessas considerações, Marx insistia em extrair do objeto aquilo que era próprio dele, postulando duas ideias em sua teoria. A primeira, segundo Netto (2016), é a de que o ser é movimento (o qual permeia toda a realidade material e suas expressões). Tudo o que parece estar cristalizado está em movimento. O *ser* é movimento porque é um campo de tensões e contradições. E é a existência dessas contradições – as quais se resolvem por meio de rupturas (rompimento) – que dinamiza o ser. A questão desta primeira ideia é discutir a natureza do movimento. Já na segunda ideia, esse movimento apresenta categorias específicas, mas não para todos os tipos de ser. Neste ponto, ele marca as especificidades das categorias.

O *ser*, segundo Netto (ibidem), é unitário (unidade de diversidade), e não identitário (de identidade). Esse se apresenta em três modalidades: o ser inorgânico (que não se reproduz, como o mundo mineral), o ser orgânico (um ser mais complexo e que tem a propriedade da vida, de se reproduzir) e a terceira modalidade, que é a do nível de *ser social*, muito mais complexo do que os dois primeiros, e que se expressa em cada um de nós.

Para o autor, a ciência ainda não demonstrou como se deu a mudança do ser inorgânico para o orgânico. Acentua, também, que não sabemos com precisão como se dá a mudança do ser orgânico para o ser social. O que se sabe é que o ser orgânico e o ser social dependem da existência do ser inorgânico (para a alimentação, o aproveitamento da natureza dos minerais e proteínas etc.). Este, por sua vez, não depende dos outros dois.

O *ser social*, categoria à qual pertencemos, depende da infraestrutura orgânica, mas não se esgota nela. Temos uma qualidade, segundo Netto (2016), que não existe na natureza inorgânica: a sociabilidade. Assim, leis e categorias teóricas a respeito desses diferentes modos do *ser*, todos eles em movimento contraditório e extremamente vinculados, têm uma dinâmica que lhes é específica. Não é possível, portanto, transferir a legalidade de um ser para o outro, pois, assim, perde-se o processo epistemológico legítimo às implicações políticas.

Ao perder a legalidade – ou ao estendê-la de um plano para o outro – cometem-se graves erros. São dois os exemplos mais conhecidos: o uso da teoria de Darwin utilizada no campo social, na educação (vide a pesquisa A Curva do Sino, de 1994) e na justificativa para a imposição do colonialismo eurocêntrico às suas periferias.

Assim, o critério para que esses erros não ocorram surge a partir de categorias específicas. Em relação ao ser social, Netto (ibidem) cita duas categorias específicas: a liberdade e a teleologia<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Qualquer doutrina que identifica a presença de metas, fins ou objetivos últimos guiando a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações de todos os seres da realidade; teleologismo, finalismo. Doutrina inerente ao *aristotelismo* e a seus desdobramentos, fundamentada na ideia de que tanto os múltiplos seres existentes, quanto o universo como um todo, direcionam-se em última instância a uma finalidade que, por transcender a realidade material, é inalcançável de maneira plena ou permanente. Teoria característica do *hegelianismo* e seus epígonos, segundo a qual o processo histórico da humanidade – assim como o movimento de cada realidade particular – é explicável como um trajeto em direção a uma finalidade que, em última

Ainda com o autor (*ibidem*), Marx define a liberdade como a possibilidade de escolha entre alternativas concretas. Não há liberdade para o ser inorgânico, mas essa ausência de liberdade, na natureza, justifica-se na segunda categoria – ou seja, em sua finalidade ou intencionalidade. Parafraseando o autor, podemos questionar o porquê de as árvores frutíferas darem frutos, explicando o processo por meio do qual isso ocorre. Porém, não conseguimos encontrar respostas para o porquê de elas realizarem esse processo, uma vez que ainda não se constatou a intencionalidade na natureza. Assim, essas categorias explicam suas especificidades quando declaram que só pode haver liberdade para um ser que desenvolve uma intencionalidade, a qual pode antecipar o que ele deseja.

Neste sentido, pensar uma Teoria Social é pensar a constituição do ser social. É pensar que, para além dos substratos naturais, orgânicos e inorgânicos, somos, segundo Netto (2016), “outra coisa”. Somos metabolismo, circulação, pulsões, instintos. Ou seja: somos animais. Porém, não somos apenas animais com pulsões sexuais e reprodutivas. A diferença é que, nos animais, essa pulsão é reprodutiva; não há escolhas entre seus pares, por exemplo.

No ser social, essas pulsões se realizam por meio de mediações, de linguagem, de sistemas de mediação que constituem a cultura. O ser social opera esses sistemas de mediação e, quanto mais mediatizadas forem as suas vidas, mais socializados são. Isto é, mais humanizados.

A comunicação, por exemplo, faz parte desse sistema de mediações, desenvolvendo-se por meio da linguagem articulada – a qual Netto (*ibidem*) define como um número finito de fonemas que possibilita construir um universo de significações infinitas, que nenhum outro ser possui. Esta linguagem articulada não é natural, mas, sim, apreendida por meio desses sistemas de mediações.

É pensando nesse ser social que Marx postula na Teoria Social, afirmando, segundo Netto (2016), que o objeto é inesgotável (porque está sempre em movimento, em mutação).

---

instância, é a realização plena e exequível do espírito humano. Fonte: Dicionário Online. Disponível <<https://www.google.com.br/>> acessado em abril 2018.

Assim, o conhecimento a respeito dele nunca será exaustivo, ou será exaustivo quando a forma peculiar desse ser se transforma tão substancialmente que deixa de existir como tal.

Para tanto, o autor afirma que esse movimento e processo não podem ser analisados por um sujeito passivo, mero receptor. Deve haver um sujeito culturalmente rico e formado, com olhar voltado para novos horizontes – no caso, pode-se pensar no pesquisador e no professor. Porém, qualquer um pode se tornar um sujeito capaz de contribuir para o conhecimento acerca de nossa própria realidade, pois, por trás do sujeito culturalmente rico e formado, existe uma concepção democrática de conhecimento (estudo, reflexão, ampliação de horizontes), fruto do conhecimento adquirido a partir do estudo.

A concepção democrática é de suma importância, porque contrapõe a concepção aristocrática do conhecimento, não apenas nas questões das elites intelectuais, oriundas de questões econômicas, mas, também, em relação à ideia de eleitos, por meio da qual se fortalece a dominação.

Assim, quando analisamos os pressupostos teóricos de Marx, resgatamos a importância de erradicar as desigualdades sociais e a necessidade de se efetivar o projeto de uma sociedade mais justa. A questão aqui não trata de uma acusação ingênua ao acúmulo de capital como causa única dos problemas de acesso e pertencimento dentro da escola e das diversas esferas sociais. A questão é mais complexa e trata de interpretar as relações sociais, a criação de políticas públicas e as formas de funcionamento das relações como condições de exercício de direitos de todos e todas.

Percebe-se que fenômenos como desigualdade social e divisões de classes acompanham a constituição da história da humanidade e vão se cristalizando nas questões sociais e educacionais até os dias de hoje.

### **3.3 Pressupostos teóricos**

Ao considerar que a base teórica desta pesquisa são autores da área da educação na Rússia do século XIX e início do século XX, apresentamos a seguir algumas

considerações sobre o contexto histórico e os pressupostos teóricos que sustentam este trabalho.

O contexto em que os teóricos russos viveram, ao longo do século XIX, foi marcado pelo Império Napoleônico (1804-1815) e pelas revoluções de 1830 e 1848. Apenas na década de 1830, a Europa passou por revoluções na Bélgica, na Polônia, nos estados italianos e alemães, em Portugal e na Espanha. Houve, ainda, as revoluções de 1848, lideradas por movimentos revolucionários. Os centros urbanos alteravam a paisagem social, por conta do crescimento das indústrias e da imigração de homens e mulheres do campo para as grandes cidades europeias – um movimento que gerava pobreza Luedemann (2016).

A agitação política era grande no período: um século havia se passado desde a emergência de Napoleão, do Iluminismo e da Revolução Francesa. As ideias humanistas estavam à flor da pele, e a ciência estava se tornando a senhora da razão, enquanto a religião perdia força.

A revolução no campo da educação iniciada por pedagogos como Anton Makarenko (1888-1939) e Moisev Pistrak (1888-1940) é acompanhada àquela de Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) na área da psicologia, com a criação da Abordagem Histórico Cultural.

Segundo Luedemann (2016), os pedagogos Makarenko e Pistrak se tornaram célebres pela reeducação de centenas de crianças e adolescentes órfãos e marginalizados durante a guerra civil de 1917 (Revolução de Outubro). Eles criaram escolas organizadas como coletividade autogestária, onde o trabalho servia como meio educativo.

A autora sinaliza que, para entender a pedagogia no solo da Revolução, compreendendo o pensamento educacional desses pedagogos, é necessário trazer um panorama da história da Revolução Soviética. Mas, como a essência de seu pensamento está no próprio funcionamento das Colônias ou Comunas<sup>45</sup>, apresentaremos a

---

<sup>45</sup> Em 1920, após a revolução bolchevique e a União Soviética, ainda em formação, a guerra civil continuava. Pelas ruas da cidade e pelos campos, os menores delinquentes, órfãos ou separados de seus pais pelas consequências da guerra, das epidemias e da fome, lutavam pela sobrevivência. O escritor Máximo Gorki, preocupado com essas crianças escreve uma carta a Lênin expondo o problema e solicitando providências urgentes. O revolucionário, político russo que serviu como chefe de governo da República Russa de 1917 -1924 em resposta a ideia de Gorki criou uma Comissão para a Luta contra a Delinquência Infantil. Os menores que antes eram internados em reformatórios correccionais e isolados da sociedade sob o planejamento da comissão que estabeleceu um trabalho de readaptação objetivando



organização da escola como coletividade (Colônia de Gorki, vigente de 1920 a 1928) para exemplificar a formação do ser social, o qual Makarenko e Pistrak elegiam como finalidade da educação por eles sistematizada.

Em fevereiro de 1917, a Rússia vivia sob um duplo poder: burguês e proletariado. Após a vitória contra os monarquistas, os operários, soldados e marinheiros, armados e sob a direção dos soviets e o apoio do partido bolchevique, lutaram até o fim para a vitória da revolução socialista e a instauração do governo operário.

O debate entre os educadores a respeito da revolução cultural e a construção da escola comunista movimentava as discussões acerca do sentido da educação socialista enquanto educação social. A finalidade da escola seria, portanto, contribuir, por todos os meios, para o desenvolvimento dos instintos sociais nas crianças e nos adolescentes. Talvez, neste ponto, houvesse uma intenção de desenvolver métodos ou entender como se transita do ser orgânico para o ser social, tal como mencionado pelo professor Netto (2016).

Em 1920, Makarenko assume a direção da Colônia de Górkí, com a proposta de reeducar crianças e jovens órfãos e ex-infratores. Este evento inicia a nova teoria pedagógica da educação socialista. Makarenko buscava construir um método geral de educação, no qual a teoria e a prática possuísem verdadeiramente uma relação que constituísse essa teoria educacional – além, é claro, superassem a educação burguesa.

Segundo Luedemann (2016), as questões mais polêmicas estavam relacionadas ao trabalho, à instrução, ao diretivismo e espontaneísmo e aos métodos gerais e específicos.

As linhas pedagógicas recorrentes da época tinham como base a visão naturalista: uma educação espontânea, baseada na perspectiva individualista, com a qual Makarenko buscava um absoluto rompimento.

Como utilizava o mesmo objeto da pedagogia socialista, com base num processo de formação da coletividade, Makarenko acreditava que deveria ser adotado um método

---

transformá-los em cidadãos integrados na produção social encaminhava-os para propriedades com terras férteis, no meio da floresta, lagoas, para terem momentos de estudos, trabalho, lazer. Anton Makarenko que era chefe de Departamento de Educação Pública foi convidado a dirigir a primeira colônia de reabilitação de menores delinquentes, a Colônia de Górkí. Fonte: Junior Boleiz, Flávio. Pistrak e Makarenko: Pedagogia Socialista e Educação do Trabalho, 2008.

dialético na construção dessa coletividade, por meio do qual se constituiria um método geral de educação comunista.

Em oito anos, sua experiência na construção da coletividade foi empregada em três colônias diferentes (Poltava, Trepke e Kuriáj). Em todos os casos, Makarenko foi de grande importância no desenvolvimento desse conceito. Na primeira colônia, desenvolveu a definição do conceito de personalidade coletivista. Segundo Luedemann (2016, p. 96):

A personalidade coletivista não poderia ser educada isoladamente, nem mesmo pela atividade do trabalho coletivo, deveria ser produto do processo de *organização do coletivo* de professores e alunos, com objetivos comuns para satisfazer tanto as necessidades imediatas do próprio coletivo, como as necessidades colocadas pela revolução.

Makarenko também repensou o objetivo desse trabalho ao longo do processo:

A princípio o trabalho era percebido como um trabalho simples, como trabalho de “autosserviço”, depois como processo inútil, improdutivo, como exercício para consumir energia muscular. [...] Entretanto, a minha experiência e a de muitos camaradas de escolas mostrava-nos que é impossível deduzir algum método com base no matiz ético do próprio termo, que o próprio trabalho aplicado à educação pode se organizar de várias formas e em cada caso podem obter-se resultados distintos. Em todo caso, o trabalho sem um ensino que marche a par, sem educação política e social que o acompanhe, não produz efeito educativo algum e converte-se em processo neutral. (MAKARENKO, 1985, p. 5)

Com base na perspectiva de Lenin, que buscava transformar o antigo trabalhador em comandante socialista a partir do estudo, da luta e de novas ideias, Makarenko organizou o coletivo nessa colônia, abrangendo, na resolução dos problemas, a criação de um tribunal popular e de normas disciplinares que visavam à criação de um laço mais forte de responsabilidade e solidariedade entre educandos e educadores. O trabalho e o estudo foram discutidos, passando a ser obrigatórios para que fosse garantida a alimentação.

Um novo ambiente se estabeleceu a partir do trabalho, do estudo, da disciplina e da responsabilidade. Atividades culturais e educativas surgiram. Ao perceber a força com que essas ideias penetravam na coletividade, Makarenko iniciou um trabalho de orientação política, por meio da literatura e da arte em geral. Gorki, assim, passou a ser referência na transformação dos educandos.

Outro conceito desenvolvido nesta colônia foi o de autogestão, iniciado a partir do aumento no número de educandos na colônia. Não era possível educar, ao mesmo tempo, cada indivíduo e o coletivo em geral. Na coletividade, a autogestão poderia mobilizar a organização de grupos menores, chamados de destacamentos, que ficavam sob o comando de um líder eleito pelo coletivo. Esses grupos, que representavam parte da coletividade geral, produziam o movimento de construção da própria coletividade, definida por Makarenko<sup>46</sup> (apud Luedemann, 2016, p. 100) como “um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos”.

Na Colônia de Poltava, Makarenko desenvolveu espaços e didáticas de ensino, os quais ele definiu como partes orgânicas do sistema geral da coletividade: a sala de aula, o trabalho cultural, o trabalho produtivo, os destacamentos (grupos), um Conselho de Comandantes (coordenadores das coletividades primárias ou destacamentos), a Assembleia Geral (na qual todos os educandos e educadores resolviam os problemas da coletividade), o coletivo de educadores (participação no processo pedagógico e cultural) e a constituição de um órgão de ligação com os operários e camponeses organizados em soviets – chamado de Komsomol.

Em Trepke, toda teoria e prática se intensificaram na luta contra os *kulaks* (camponeses donos de terras). Com a experiência pedagógica de Makarenko, pode haver o enfrentamento aos kulakes e à economia de mercado e assim havia a produção de bebidas alcoólicas – proibidas pelo Estado – e a distribuição da produção a todos os camponeses. Suas intervenções, nesse período, ampliaram a coletividade para além dos muros da colônia. Além de constatar a sua hipótese de que não se educava individualmente a personalidade coletivista, Makarenko percebeu que a coletividade necessitava de novos desafios, devido ao próprio movimento dos destacamentos – ou do todo – para avançar. Assim, ele redefiniu a coletividade como *movimento*.

Em Kuriáj, uma colônia com 500 educandos em total abandono, o seu método – com a ajuda dos gorkianos – foi um importante caminho para um forte convívio coletivo e pelas didáticas de ensino, o que elevou as condições de vida daqueles que ali estavam.

---

<sup>46</sup> MAKARENKO, Anton Semyonovich. De mi experiencia de trabajo. In: Kumarin, V. Anton Makarenko: su vida y labor pedagógica. Moscou: Editorial Progreso, 1975.

Após essas conquistas, Makarenko ainda comandou a colônia de Dzerjinski e escreveu o Livro dos Pais. Ele acabou sofrendo muito quando a exigência do desenvolvimento econômico acelerado levou a educação a ser encarada como uma fábrica de novos combatentes soviéticos – um processo influenciado pelos conceitos de produtividade do Taylorismo e do Fordismo. Segundo Leudemann (2016), esse conceito entrou nos poros das experiências de Makarenko. Seus educandos eram chamados de “matérias-primas”; aqueles que não se transformavam em coletivistas, por sua vez, eram considerados “produtos com defeito de fabricação”.

O método desenvolvido por Makarenko, que buscava organizar a vida cotidiana com participação por meio da disciplina, organização coletiva e criatividade, não ultrapassou o território da União Soviética. Ele precisou, dessa maneira, retomar a luta contra as expressões sociais do capitalismo e de sua ideologia.

Segundo Galina Stakievna Salkó, pedagoga ucraniana da Comissão de Instrução Pública, casada com Makarenko em 1927, o trabalho do pedagogo poderia ser visto da seguinte maneira: “Hoje já está completamente claro que os êxitos e as possibilidades pedagógicas se determinam pela qualidade, quer dizer, pelo conteúdo ideológico de todo sistema de educação, pelo nível alcançado na elaboração da metodologia e da técnica”. (KUMARIN<sup>47</sup> apud LEUDEMANN, 2016, p. 105)

Em Pistrak podemos perceber a mesma linha de pensamento ligada à pedagogia socialista, à participação direta dos envolvidos e aos elementos que compõem aquilo que podemos chamar de estratégia: a coletividade, o trabalho como regulador da escola, os elementos de auto-organização, o destacamento etc. Embora esses autores não se conhecessem, partiam de uma realidade única, marcada por revoluções, lutas entre classes sociais, questões relacionadas à educação, a concentração dos camponeses nos centros urbanos, a pobreza e o analfabetismo. Preocupavam-se ambos, dessa maneira, com a formação para uma vida coletiva como processo educacional para os cidadãos.

A experiência de Pistrak se deu em instituições já tidas como escolas nas quais estavam presentes os valores da burguesia, e não em colônias como as de Makarenko. Suas ideias debatiam com os ideais da teoria escolanovista. Pistrak defendia que a

---

<sup>47</sup> KUMARIN, Vladimir. **Anton Makarenko**: su vida y labor pedagógica. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

principal questão da educação é a sua finalidade; ou seja, onde se deseja chegar por meio da prática educacional. O pedagogo percebeu, diante do contexto no qual vivia, que era necessário formar um novo tipo de homem – talvez o ser social, já discutido aqui com as considerações do professor Netto (2016). A partir disso, poderia ser gerada uma nova educação.

O que chamamos hoje de “currículo oculto” foi observado por ele como uma capacidade educativa. Essa nova educação precisaria de um professor com espírito revolucionário, um militante, porque “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2011, p. 24). Assim, preocupou-se em formular uma teoria pedagógica coerente com os objetivos centrais da Revolução, estruturada na realidade da prática escolar e baseada no método dialético.

Segundo o autor (Ibidem), a essência dos objetivos da educação comunista é a formação de um homem que se considere membro da coletividade, em luta contra o regime agonizante e em busca de uma sociedade em que as classes sociais não existam. A partir desse objetivo, a base da escola do trabalho é formada por dois princípios: as relações com a realidade atual e o conceito de auto-organização dos alunos.

Baseando-se nos estudos de Boleiz Junior (2008), Caldart<sup>48</sup> (apud BOLEIZ JÚNIOR, 2008) e Tragtenberg<sup>49</sup> (apud BOLEIZ JÚNIOR, 2008), podemos destacar três aspectos centrais na obra de Pistrak (2011), os quais traduzem o objetivo da escola do trabalho e os seus princípios: a relação entre escola e trabalho, a organização do programa de ensino segundo os complexos e a auto-organização.

O primeiro aspecto, a relação entre escola e trabalho, parte do princípio de que o objeto do ensino não é a ciência pura, transposta para escola e adaptada à idade da criança. Para Pistrak (2011), o trabalho científico deve ser ensinado como meio de conhecer e transformar a realidade, em consonância com seus objetivos. Assim, se a escola, que tem por finalidade a educação social, deve preparar trabalhadores ligados à realidade imediata, o trabalho é um elemento integrante da relação escola e realidade atual. E, por mais que

---

<sup>48</sup> CALDART, Roseli Salet. Apresentação. In: PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 4. ed., p. 7-15. 2005.

<sup>49</sup> TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

esse aspecto tenha sido trazido pelos Programas Oficiais e Obrigatórios na época, ele foi um elemento importante na teoria do autor, porque esse eixo resolve uma parte dos problemas entre ciência e trabalho na escola, naquela época. Além de ter trazido o método marxista (o ensinar a conhecer e a dominar a realidade atual) por meio da escola, colocou como eixo central o estudo do trabalho humano como valor social. Valorizava-se, então, todo e qualquer trabalho, tais como os domésticos, sociais – que não exigem conhecimentos específicos –, agrícolas, fabris, improdutivos – trabalhos que não produzem valores materiais – e oficinas.

O segundo aspecto, a organização do programa de ensino segundo os complexos, trata de uma organização das disciplinas em uma ordem metodológica e de questões sociais. Este é considerado um método dialético, uma vez que permite a compreensão da realidade atual a partir das relações recíprocas entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos. Essa organização segue uma ordem prática:

- a) Escolha do objeto complexo e a relação entre os complexos;
- b) A forma de estudar cada tema do complexo;
- c) Organização do ensino segundo o sistema dos complexos; e
- d) A organização do trabalho das crianças.

O critério para a escolha do objeto complexo é procurado no plano social, devendo servir para a compreensão da realidade atual.

O terceiro aspecto é a auto-organização, a qual, numa perspectiva socialista, deve ser compreendida pela inferência direta nas tomadas de decisão por parte de todos. Diferentemente da auto-organização da escola burguesa, em que predomina o senso de obediência à Lei, cultivando-se sentimentos conservadores, a auto-organização na perspectiva socialista se constitui da construção do coletivo.

Segundo Pistrak (2011), para que se construa o coletivo, é necessário interesse comum entre os integrantes. Os interesses individuais devem se transformar, por meio das interferências da escola, em fatos sociais, fortalecendo o coletivo desde a educação infantil.

Dessa maneira, o autor destaca dois tipos de auto-organização: a que tem por objetivo real ajudar o professor e a escola e a que busca formar cidadãos autônomos e contribuir diretamente para educação dos alunos. Mas, o que é preciso para que se estabeleça uma auto-organização consolidadora do coletivo é um modelo de constituição que possa ser pensado como projeto autônomo de atividades, capaz de se reorganizar a cada instante. A constituição deve estar adaptada à vida escolar, tendo os estudantes consciência dela e sabendo que qualquer parágrafo pode ser alterado em assembleia geral, porque esse instrumento é flexível, dinâmico e autônomo, consolidando-se a partir da auto-organização dos alunos. E, de todo esse movimento, que leva os alunos a conquistarem sua auto-organização, emergem iniciativas das próprias crianças para resolverem seus próprios conflitos.

Para finalizar, o conselho escolar é outra atividade importante para educação dos estudantes, pois a participação nessa atividade proporciona a possibilidade de se estabelecer uma relação mais horizontal entre os adultos e os educandos, que passarão a expor suas opiniões, desenvolver uma visão mais ampla e participar de maneira mais séria e responsável do sistema educacional.

Assim como afirmou Netto (2016), no ser social, as pulsões se realizam por meio de sistemas de mediação que constituem a cultura. Podemos, assim, entender, atualmente, o que chamava a atenção de Vigotski em suas pesquisas, o qual investigava o processo histórico e cultural do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (reconhecendo, muito provavelmente, essas pulsões nesse processo).

Se na educação pensava-se em um novo homem, na psicologia pensava-se em criar a psicologia do homem. E, para isso, era necessário criar um novo método de investigação, com base em seu objeto histórico ou de natureza histórica. O problema era: como analisar a psique humana como fenômeno histórico?

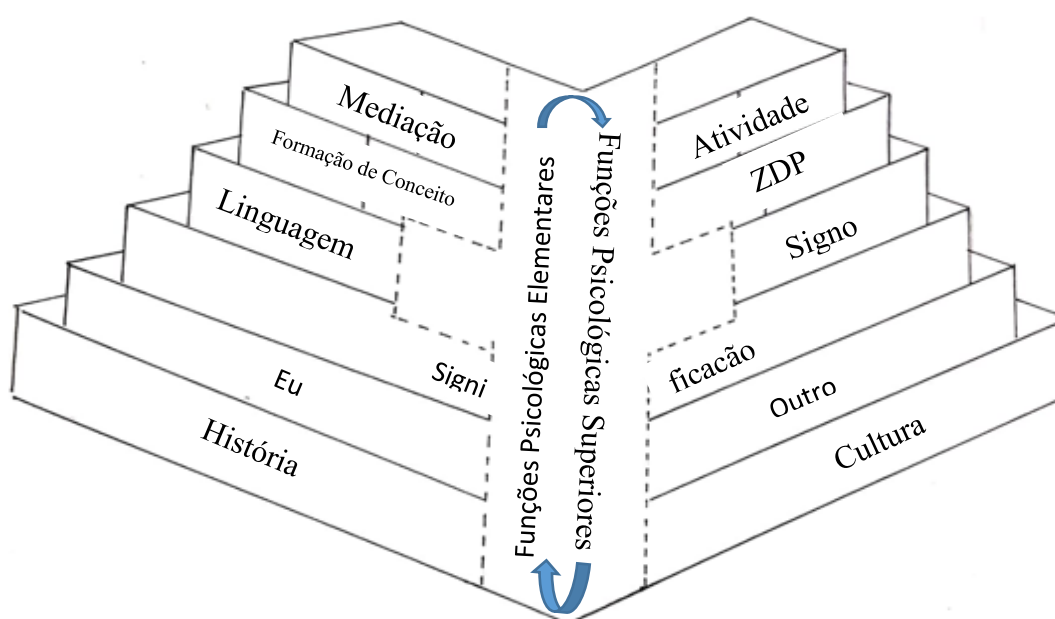
O ponto de partida do metodólogo Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) foi a perspectiva da transformação radical das relações, tendo como início o estudo do homem (seu psiquismo) naquilo que ele foi ao longo da história e naquilo que é hoje – sob as relações sociais concretas em que vive. Desse modo, busca-se chegar ao desenvolvimento do psiquismo na perspectiva do que ele pode vir a ser, tomando como base um outro modo de relação social para a produção da vida.

Segundo Cedro e Nascimento (2017) foi na busca pelo método que se deu a validação de seu pensamento: o processo. Um método genético experimental que visava entender questões como: o que se desenvolve no psiquismo humano? Em que constitui sua unidade fundamental (abstração)?

Os autores afirmam que foi a partir do estudo dos comportamentos fossilizados ou rudimentares, que permitiu-se explicitar a condição histórica inicial da unidade essencial de análise: os signos. A análise das funções psicológicas rudimentares permitiu, além de determinar a lei geral do desenvolvimento do psiquismo – isto é, a de que o homem passa a dominar sua própria conduta –, passa a intervir ativamente nas ações psicológicas e nas circunstâncias ou estímulos presentes em situações, por meio de sua própria atividade. É mostrado, assim, como se produz a reação individual em um ambiente coletivo.

Ainda com os autores, por meio do processo investigativo, concluiu-se, então, que o que se desenvolve no psiquismo humano é o ato de elaborar e utilizar signos (estímulos ou meios artificiais) que servem para resolver uma tarefa psicológica (escolher, planificar, memorizar, informar, comparar). Isso constituiu a unidade fundamental: a atividade de significação – ato de criação e o emprego com o qual o homem passa a controlar ou dominar sua natureza interna, seus comportamentos, pulsões e instintos.

Figura 14 – Interpretação do Processo de Investigação de Vigotski



Fonte: Própria autora, 2017.

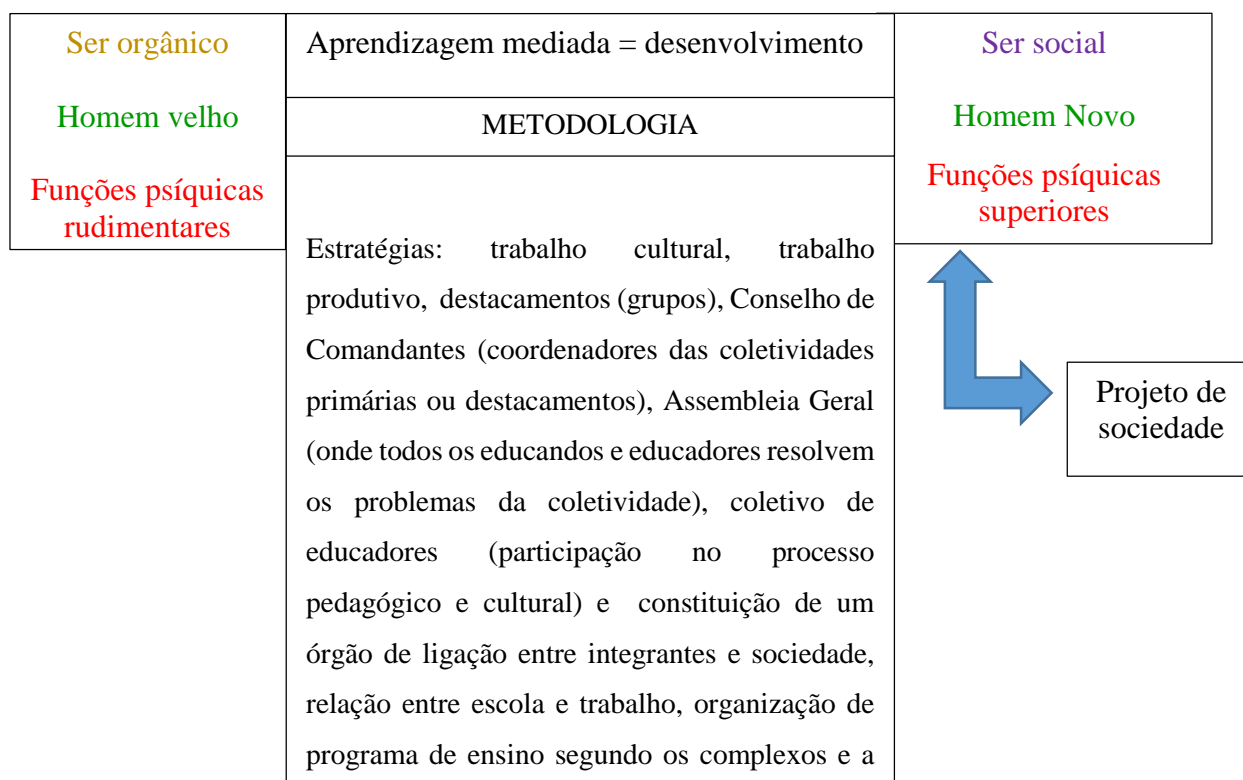


É importante esclarecer que essa imagem trata-se de uma tentativa de elucidar os aspectos conceituais da Abordagem desenvolvida por Vigotski, a qual respondia seus questionamentos sobre a formação da psique humana. Reconhecemos que no método dialético a rigidez não representa sua riqueza e complexidade, mas acreditamos, também, que a representação oferece recursos que favorecem uma melhor compreensão. E ainda, esses aspectos não se desenvolvem ou funcionam de maneira isolada e/ou numa ordem seriada, mas sim como um verdadeiro sistema complexo que interconstitui o sujeito em tempo real e simultaneamente.

Podemos perceber que alguns termos e expressões, tais como *ser social, trabalho, relações sociais, domínio da própria conduta e atividade mediada*, são trazidos tanto nos estudos de Netto (2016) quanto em Leudemann (2016) e Pistrak (2011). E, ainda, o método investigativo de todos eles demonstra a vinculação filosófica e política da teoria de Marx. Isso se deve ao fato de o processo de elaboração do método de investigação psicológica – o qual, inclusive, é enfatizado pelo metodólogo Vigotski – estar na radicalidade do conceito social e do projeto de sociedade que compartilhavam os autores.

Assim, nos parece possível vincular esses teóricos para aproximar uma leitura de possibilidades semelhantes em relação ao modelo de Ser Humano, seu modo de formação (desenvolvimento) e metodologia/estratégias utilizadas.

Figura 15 - Associação da leitura sobre a contribuição dos teóricos russos (à luz da educação).



Fonte: Autora, 2018.

Depois da Teoria parcialmente desenvolvida por Vigotski, ainda restava uma questão: é possível desenvolver plenamente cada indivíduo – ou seja, desenvolver maximamente as funções psicológicas superiores, sua personalidade, em nossa atual sociedade? Em outras palavras e de acordo com a leitura sobre o que esses autores aqui apresentados discutem: como passar o ser orgânico para o ser social, transformar o homem velho no homem novo?

Para Cedro e Nascimento (2017) essa é a meta da Teoria/Abordagem Histórico Cultural, a qual acredita no pleno desenvolvimento de cada indivíduo a partir da transformação radical das relações sociais. Na educação, essa teoria lança-se na metodologia que visa desenvolver na criança a conduta superior: dominar e usar sua conduta livremente ou voluntariamente, a partir do domínio do sistema de estímulos (signos) que constituiu sua chave interna.

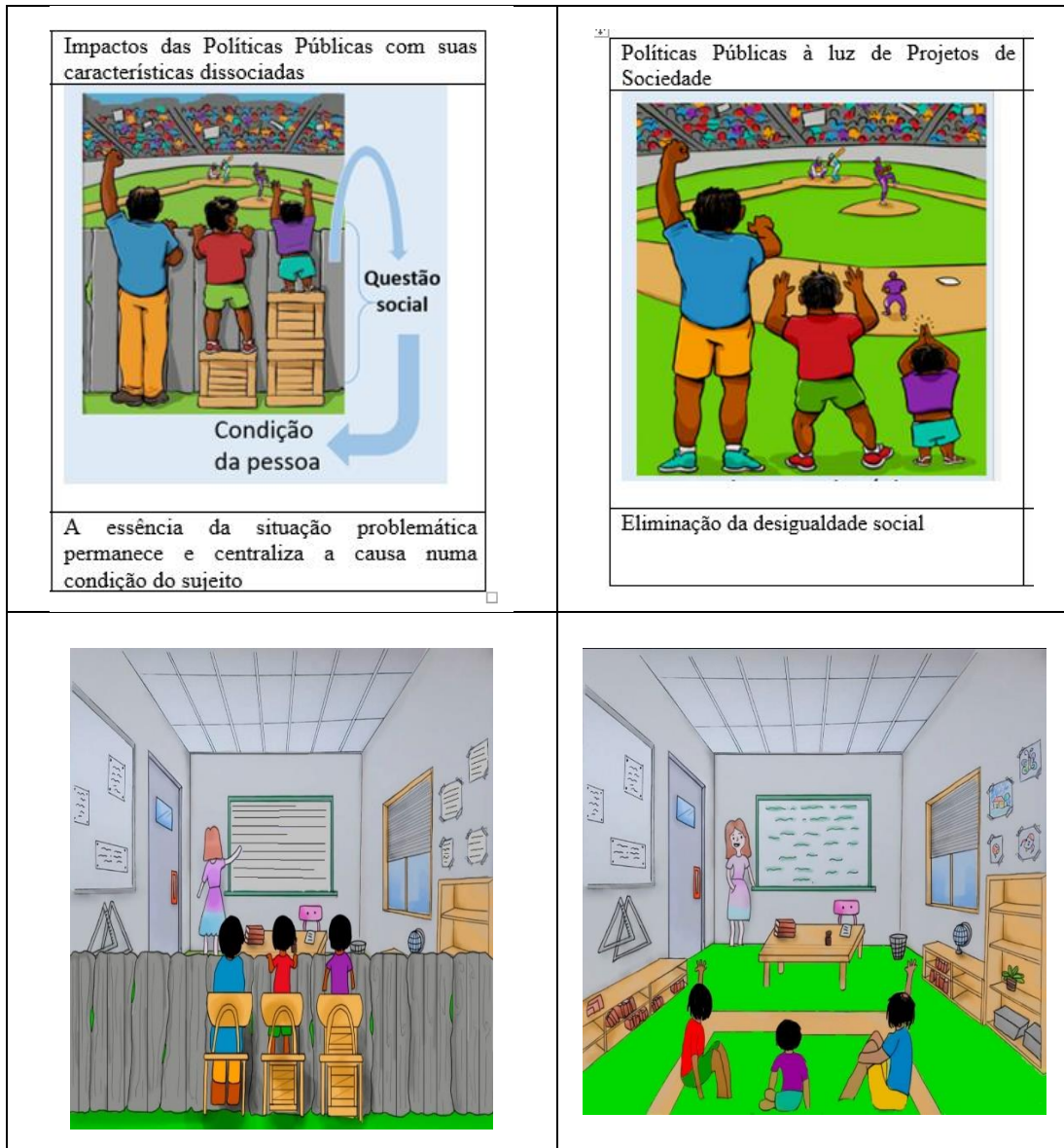
Após esses estudos, podemos perceber que há um grande esforço dos teóricos na busca por métodos que retratem o desenvolvimento humano e seu modo de formação. Nesta pesquisa nos chama atenção como eles perceberam os modos de formação de Ser Humano e o papel institucional da escola. Segundo Longarezi e Puentes (2015), a educação escolar, tendo essa finalidade, pode participar significativamente nesse processo de desenvolvimento, por meio da leitura, da escrita e dos cálculos, o que irá possibilitar uma ampla comunicação com o mundo. Porém, isso não é possível em um estudo passivo, e, sim, na participação ativa e dinâmica da vida.

Nos chama muito atenção o termo “ativamente”. Pois, o que significa isso na educação, propriamente na sala de aula, quando ainda temos políticas públicas educacionais resolvendo situações pontuais? Ou seja, como mudar o modo de participação dos sujeitos passivos em ativos? Como derrubar os muros (resolver as questões sociais) que impactam diretamente o processo de ensino – aprendizagem (no desenvolvimento humano) e toda organização educacional?

Na próxima figura podemos retomar o que já citamos sobre o histórico do fracasso escolar e sua origem na questão social, os impactos das políticas públicas educacionais,

suas tentativas para resolução dessa demanda e como esses aspectos aparecem na sala de aula.

Figura 16 - Derrubar Muros (na sala de aula?)



Fonte: Cultural Organizing<sup>50</sup> e Júlia Alves Bolfrani<sup>51</sup>

<sup>50</sup> Disponível em: <http://culturalorganizing.org/the-problem-with-that-equity-vs-equality-graphic/>

<sup>51</sup> Acervo pessoal da autora.

Como citado pelos autores, o processo de desenvolvimento humano não se dá de forma passiva e linear. Porém, como cada um expressa seus pensamentos em períodos e contextos diferentes, sentimos a necessidade de buscar bases teóricas mais atuais para ampliar a compreensão do termo ativo e sua relação com o desenvolvimento humano para posteriormente investigar o que podemos entender como ações de (não) pertencimento às práticas educativas, isto é, formas de ensino que coloquem a participação e o papel do outro em foco, pois, segundo Marques (1993, p. 12):

[...] o homem, reduzido à instrumentalidade funcional de um sistema, perde, então, a esperança de ser feliz. Está posta a crise da modernidade e, com ela, a crise do paradigma da consciência fundadora das ideias claras e distintas.[...] A reconstrução da modernidade só se pode realizar como reconstrução do saber humano, superando-se o paradigma mentalista, ou da autoconsciência individual, por um paradigma outro: o da intersubjetividade centrada no médium universal que é a linguagem pragmática ancorada no mundo da vida sob o primado da Ética, ou da elucidação da vontade coletiva através da ação comunicativa, isto é, do diálogo da palavra e da ação em permanente abertura à participação de todos em igualdade de condições.

Ao buscarmos metodologias no processo ensino-aprendizagem na perspectiva, como cita o autor, com participação de todos em igualdade de condições, percebemos que se fazia necessário ter bem claro que essa se tratava de um caminho sempre proporcionado pelo/para e com outro. Mas como seria essa metodologia diante de uma realidade que já está dada, com modos de produção e transformação do espaço, com uma consciência e ações humanas que se (intra/inter)modificam e estabelecidos num dinamismo histórico, hoje ainda mais veloz com o uso da tecnologia, que traz as contradições e os conflitos na predominância da disputa pela honestidade e ética? Será que essa metodologia baseada na participação resulta numa força criadora no sujeito que pode devolvê-la como prática humana transformadora, isto é, em conhecimento instrumental para a vida - (inter)constituindo a própria consciência do sujeito?

### **3.4 “Metodologias ativas” em sala de aula e a força criadora das interações sociais humanas**

A expressão Metodologias Ativas (de ensino e aprendizagem) não é muito difícil de ser interpretada, pois seu próprio nome é bem sugestivo em relação ao que pode significar. Tratam-se, basicamente, de meios de ensinar e aprender nos quais há um envolvimento efetivo do estudante nos processos teórico-práticos de criação. Segundo

Nunes e Bessa (2017), é oportuno associá-la ao seguinte provérbio chinês, do filósofo Confúcio, para traduzir esse meio de ensinar e aprender: “O que eu ouço, eu esqueço, o que eu vejo, eu lembro, o que eu faço, eu compreendo”(ibidem, p. 27). O movimento dessas metodologias tem se popularizado com termos como *hands on*, *cultura maker*, etc e tem sido bandeira de inovação em muitas escolas na atualidade. De todo modo, o que destaca-se aqui é que, por vezes, as denominações presentes em materiais didáticos e/ou metodologias ditas inovadoras escondem algo muito profundo relativamente à ação humana no mundo e à constituição subjetiva humana e que, apenas nos materiais ou no ‘fazer’ não contempla a profundidade do que comporta este tipo de ação pedagógica. Por isso, destaca-se que não se trata de um simples fazer motivado por um interesse particular; é preciso que seja um fazer motivado pelo interesse comum, pois segundo Arendt (2018, p. 233) “[...] estar isolado é estar privado da capacidade de agir. A ação e o discurso necessitam tanto da presença de outros quanto a fabricação necessita da presença circunvizinha da natureza...”.

A ação neste processo de ensino-aprendizagem vem encharcada de significação e incorporada ao discurso. Dois aspectos interessantes, ação e discurso, que podem resultar em desenvolvimento se considerarmos a afirmativa de Arendt (ibidem, p. 218) em que esses “[...] são modos pelos os quais os seres humanos aparecem uns para os outros, certamente não como objetos físicos, mas *qua* homens”. Para a autora (ibidem), esse aparecimento é uma iniciativa que nenhum ser humano pode abrir mão em sua vida porque, segundo ela, uma vida sem discurso e sem ação é uma vida morta “deixa de ser uma vida humana”.

Seguindo com o pensamento da autora, as palavras e os atos inserem o físico original do sujeito no mundo. Essa inserção, extremamente importante para o desenvolvimento humano, pode ser estimulada pela presença do outro, como desejo de estar juntos, como algo novo e por iniciativa própria, como se fosse um nascimento. Agir, nesse sentido, significa, nos estudos da autora (ibidem, p. 220), “[...] “tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein* “começar”, “conduzir”, e finalmente, “governar”), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)” (ibidem, p. 219). E ainda, “[...] o fato de o homem ser capaz de agir

significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável” (op. cit.).

A ação, nessa metodologia, vem com a configuração citada acima e, não com uma mera inserção de instrumentos tecnológicos no processo educativo. A ação deriva da expressão *vita activa* que na compreensão de Arendt (ibidem) trata-se precisamente de uma inquietude, que por meio da palavra falada o sujeito se identifica como ator, anuncia o que faz, o que fez e o que se pretende fazer, por isso a importância do discurso na ação.

De qualquer modo, desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o caráter revelador, como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs executores a realizar coisas que permaneceriam humanamente incompreensíveis. A ação “muda” deixaria de ser ação, pois não haveria mais um ator; e o ator, realizador de feitos, só é possível se for, ao mesmo tempo, o pronunciador de palavras (ibidem, p. 221).

Se considerarmos essa metodologia que se utiliza da ação e do discurso para fins educativos, podemos considerar que esse é, também, um modo de desenvolver desde muito cedo a participação social do sujeito. Arendt (2018, p. 222), ainda afirma que “[...] ao agir e falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano [...]” (op. cit.).

Dessa forma, o fazer (a ação) poderia ser nomeado por trabalho, e o interesse comum - colaborativo. Damiani (2008), em seus estudos, afirma que mesmo com o prefixo *co*, que significa *ação conjunta*, o termo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista uma finalidade. Na colaboração, os integrantes trabalham juntos e apoiam-se visando a objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à corresponsabilidade na condução das ações.

O trabalho colaborativo pode ser uma estratégia da metodologia ativa, uma vez que esse promove a participação de todos numa mesma busca. Damiani (2008) relata ainda, na revisão dos trabalhos acerca dos mecanismos que atuam para potencializar as aprendizagens em ambientes de colaboração, que, nas áreas da Antropologia, Linguística e Ciência Organizacional, as pessoas passam a compartilhar memórias, conhecimentos ou modelos mentais como resultado do trabalho em conjunto. Assim, atingem significados e representações comuns mais complexos e ricos do que aqueles elaborados

individualmente. Esta é uma questão já abordada, de certa maneira, por todos os autores aqui tratados, mesmo que utilizando outros conceitos para explicar o desenvolvimento do homem numa perspectiva mais humanista.

Em estudos a respeito do impacto do trabalho colaborativo entre os estudantes, a autora (ibidem) cita Coll Salvador<sup>52</sup> (1994) e Colaço (2004) como referência na análise dos impactos desse tipo de estratégia, como outros autores – Jeong e Chi (1997)<sup>53</sup>; Barros et al (2004)<sup>54</sup>; Garcia (2006)<sup>55</sup>; Leal e Luz (2001)<sup>56</sup>; Pessoa (2002)<sup>57</sup> e Carvalho (2006)<sup>58</sup>. Essas referências apontam ganhos significativos no desenvolvimento do estudante, tais como: 1) a socialização (aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência); 2) o controle de impulsos agressivos; 3) a adaptação às normas estabelecidas (aprendizagem relativa ao desempenho de papéis sociais); 4) a superação do egocentrismo (por meio da relativização progressiva do próprio ponto de vista); 5) a aquisição de aptidões e habilidades (potencializando o desempenho escolar); 6) o aumento do nível de aspiração escolar; 7) a tomada de consciência de decisões a respeito das habilidades estudadas – escrita, leitura, cálculos – melhorando suas qualidades; 8) a superação de dificuldades relativas à resolução de problemas; 9) o desenvolvimento da autonomia na resolução de problemas; 10) a promoção de cultura solidária para incluir todos e todas com atitude crítica em relação às atividades competitivas.

Já em seus estudos a respeito da sala de aula colaborativa, a autora traz Tinzaman, Jones e Fennimore, que participam nos EUA do North Central Region Educations Laboratory, apontando as vantagens das atividades compartilhadas em relação à comunicação e colaboração, elementos fundamentais que se desenvolvem e tornam o(s)

---

<sup>52</sup> COLL SALVADOR, C. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

<sup>53</sup> JEONG, H.; CHI, M. T. H. **Construction of shared knowledge during collaborative learning**. In: R. HALL, R.; MIYAKE, N.; ENYEDY, J. (eds.), II international conference on computer support for collaborative learning, 1997, Toronto. *Annals... Toronto*, 1997, p.1-5.

<sup>54</sup> BARROS, J. A. de; REMOLD, J.; da SILVA, G. S. F.; TAGLIATI, J. R. Engajamento interativo no curso de Física I da UFJF. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.26, n.1, p. 63-69, 2004.

<sup>55</sup> GARCIA, D. E. S. **Metodologia de projetos: vivências, resolução de problemas e colaboração na experiência educativa**. 2006 Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (RS).

<sup>56</sup> LEAL, T F.; LUZ P. S. da L. A produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo interativo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 27-45, jan./jun. 2001.

<sup>57</sup> PESSOA, C. A. dos S. Interação social: uma análise do seu papel na superação de dificuldades de resolução de problemas aditivos. In: **25ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 14-18 out, 2002. *Anais...* Caxambu, 2002, p.1-15 (CD-ROM).

<sup>58</sup> CARVALHO, M.C. **Trabalho colaborativo na aula de educação física: sistemas de atividade em ação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (RS).

estudante(s) bem sucedidos ao fazê-los se envolver em situações problemas que lhes possibilitam fazer uso de registros, engajar-se em argumentos e lógicas e criar e expor ideias – para, inclusive, trabalhar em conjunto. Segundo Colaço<sup>59</sup> (apud Damiani, 2008, p. 9) “as crianças ao trabalharem juntas orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor”.

Por isso, na metodologia ativa, a ação e o discurso que ocorrem entre os sujeitos, de maneira geral, para todos esses autores, conservam a capacidade de revelar todos os agentes de um espaço físico ou subjetivo. Retomando Arendt (2018) essa revelação de quem são esses sujeitos torna possível uma “teia” de relações humanas. Para a autora, é em virtude dessa precedente, relações humanas, que se permite que os homens vivam juntos. Essa convivência com vontades e intenções diferentes faz com que a ação nunca atinja seu objetivo, mas contraditoriamente, é por meio dela que as histórias dos sujeitos (agentes) vão se constituindo.

Para a autora:

[...] a ação e o discurso criam um espaço entre os participantes capaz de situar-se adequadamente em quase todo tempo e lugar. Trata-se do espaço da aparência, no mais amplo sentido da palavra, ou seja, o espaço no qual eu apareço aos outros e os outros a mim; onde os homens existem não meramente como outras coisas vivas ou inanimadas, mas fazem explicitamente seu aparecimento. Nem sempre esse espaço existe, e embora todos os homens sejam capazes de agir e falar, a maioria deles – o escravo, o estrangeiro, o bárbaro na Antiguidade, o trabalhador e o artesão antes da idade moderna, o empregado e o homem de negócios da atualidade – não vive nele. Além disso, nenhum homem pode viver permanentemente nesse espaço. Ser privado dele significa ser privado da realidade que, humana e politicamente falando, é o mesmo que a aparência. Para os homens, a realidade do mundo é garantida pela presença dos outros, pelo fato de aparecerem a todos, “pois o que aparece a todos, a isso chamamos Ser”, e tudo o que deixa de ter aparência surge e se esvai como um sonho, íntima e exclusivamente nosso, mas desprovido de realidade (ARENDRT, 2018, p. 246).

Destarte, o que tange a ação e o discurso são as relações humanas num tempo e espaço. E, ao considerarmos na educação escolar esses aspectos, cremos que o papel do professor seja movimentar os estudantes para conviverem juntos, fornecendo-lhes modelos interativos que promovam o compartilhamento de ideias e modelos mentais, interações entre pares para a criação de questionamentos sobre a estrutura de

---

<sup>59</sup> COLAÇO, V. de F. R. Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia Reflexão e Crítica**, vol. 17, n.3, p.333-340, 2004.



conhecimentos já adquiridos (exposição de diferentes raciocínios e comportamentos), discussões *coletivas* para a compreensão conceitual e o desenvolvimento de projetos.

Segundo Melero (1999), a escola deve criar ambientes de convivência, muito mais que de aprendizagem, pois é a partir da convivência com o outro que se aprende e se desenvolve. Vigotski (2010) nos coloca essa questão da convivência determinando a natureza da educação como uma ação antes de tudo social e, explica que

[...] o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. Nesse caso aparece com plena vivência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela *estrutura do meio* onde cresce e se desenvolve o organismo (Ibidem, p. 63).

Nesse contexto, a importância do papel do(a) professor(a) é ainda maior, pois ele(a) se torna a peça chave num processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vigotski (2010, p. 64) “[...] a arte do educador deve consistir apenas em orientar e regular essa atividade” (p. 64). Isto não significa que o (a) estudante segue seu processo de aprendizagem sozinho(a) e que o (a) professor (a) o assiste pontuando o que está certo ou errado. Pelo contrário, o caminho (a metodologia) a ser seguido pelo (a) professor(a) é árduo, sua intenção para retirar a passividade do(a) estudante, o que Vigotski (2010) denomina de “subestimação da sua experiência pessoal” (op. cit.), e reconhecer as funções psíquicas superiores e emocionais no processo educacional reivindicam deste mestre uma experiência pessoal com o sujeito.

Para a retirada dessa passividade, o autor considerada três situações como base da ação educacional do (a) professor (a): “a percepção do estímulo, a sua elaboração e a ação responsiva”. Ou seja, ensina a perceber, estabelecer novas reações e elaborar novas formas de comportamento. Assim, ao permanecer nessa base de ação educacional, podemos interpretar o (a) professor (a) como *mediador*. Aquele (a) que considera o conhecimento como uma atividade humana e compreende que é essa quem forma as funções psicológicas do sujeito (a percepção, a atenção, a memória e o raciocínio lógico). Aquele (a) que promove (re)ações em sala de aula que transitam pelo sistema sincrético do sujeito para que a formação dos conhecimentos científicos (formação dos processos de generalização e abstração) sejam produzidas. Aquele (a) que compreende as atividades vivenciadas em sala de aula como “atividades de significação”, ou seja, ações criadas por

meio do trabalho (meio e ferramentas criados pelo homem em seu processo real de relação com a natureza). Aquele (a) que compreende que é a partir do trabalho que o sujeito pode dominar sua própria conduta e elaborar novas formas de comportamento. E ainda, aquele (a) que atua na zona do próximo desenvolvimento (na relação entre o que o(a) estudante sabe fazer com instrução e a ação colaborativa de outra pessoa para apreensão de um novo conhecimento) (Vide a figura 14: Leitura e sistematização do Processo de Investigação de Vigotski).

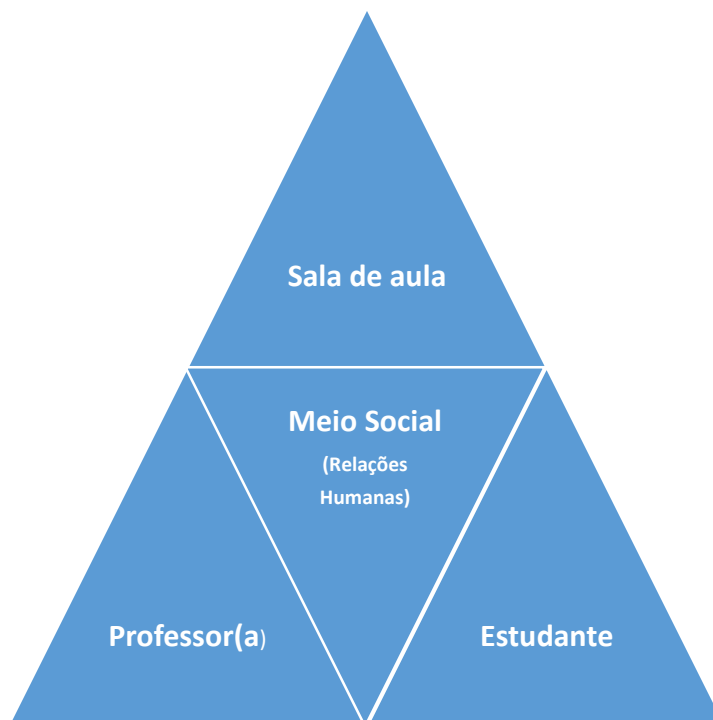
Discutir, então, sobre metodologias ativas traz à luz concepções a respeito de vários aspectos que se relacionam, direta ou indiretamente, com o processo de ensino-aprendizagem, como: projeto de sociedade, políticas públicas, educação, metodologia de ensino, papel do professor, formação do sujeito, conteúdos curriculares, dentre outros.

Ao avançar nos impactos que as atividades e estratégias das metodologias ativas de ensino podem causar no desenvolvimento humano do estudante, a questão do espaço tem de ser refletida (principalmente o espaço da sala de aula). Iniciando essa discussão de um ponto de vista mais amplo e com Vigotski (2010) percebemos que o mesmo traz o conceito de meio social; o que podemos remeter a importância desse para o funcionamento da sala de aula. Para o autor:

Se interpretarmos o *meio social* convencionalmente como um *conjunto de relações humanas*, fica perfeitamente compreensível a excepcional plasticidade do meio social, que quase chega a fazer dele o instrumento mais flexível da educação. A situação do contato entre os elementos do meio não é constringida e imóvel mas mutável, e nela as formas e contornos do meio facilmente se modificam (ibidem, p. 72, *itálico nosso*).

Deste modo, todos os sujeitos passam a participar ativamente do processo educativo em sala de aula, e esse passa ser então, um processo que o autor denominou “trilateralmente ativo” (ibidem, p. 73). O (a) professor (a), o (a) estudante e o meio criado entre eles são absolutamente ativos, como representados na figura 17.

Figura 17 – Conjunto de Relações humanas



Fonte: Própria autora, 2018

Outros autores também discutem a questão do espaço, de uma forma mais específica, mas com o mesmo pano de fundo, o meio social. Segundo Teixeira e Reis (2012, p. 164), “[...] todo ambiente envolvente informa, basta observarmos atentamente a forma como as pessoas se relacionam e como estão organizados os espaços, ou seja, as relações, em ambientes abertos (tipo de recreio) e os ambientes mais reservados (salas, paredes, mobiliários)”, pois dela emergem outras reflexões relacionadas ao conjunto de dimensões mencionado anteriormente. Assim, ainda de acordo com Melero (2004), a escola e a sala de aula, como espaços de convivência e aprendizagem, tornam-se ambientes democráticos e sem exclusões, ou não.

O espaço físico, enquanto objeto de análise, então, abrange um conjunto de dimensões (geográficas, matemáticas, políticas, sociais, culturais, físicas) que tem sido alvo de estudo para muitas áreas do conhecimento. Na educação, obviamente, não poderia ficar de fora.

Logo, ao associar metodologias ativas, trabalho colaborativo, estratégias e espaço (como objeto físico ou subjetivo) ressaltamos que, nos estudos de Teixeira e Reis (2012),

o espaço é citado para apresentar o termo *proxêmico*. Isto é, um conjunto de observações e teorias referentes ao uso que o homem faz do *espaço enquanto produto cultural específico*. Essas observações são realizadas em seus três níveis: nível infra estrutural (comportamento enraizado no passado biológico do homem); espaço e organização rígidos, o nível pré-cultural (espaço ou organização semirrígidos, fisiológico e pertencente ao presente) e o nível micro-cultural (maior parte das observações ao uso do espaço, organização ou espaços informais). Ao (re)conhecer esses níveis no espaço adiantamos que pretendemos levar o sentido desse termo para o momento em que fizermos as observações *in loco* por considerar esses aspectos importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo as autoras, a sala de aula pode ser um espaço pessoal (aprendizagem) e social (convivência), com elementos que podem condicionar – tais como os elementos estruturais (organização fixa), o mobiliário (organização semifixa), os materiais disponíveis e os fatores que podem facilitar a interação. O mobiliário, por exemplo, pode ser considerado como espaço que mantém os sujeitos em estancamento, dificultando a comunicação e a participação, ou que promove esses contatos.

Diante desses aspectos, Teixeira e Reis (2012) fazem uma diferenciação muito interessante entre espaço e ambiente. Segundo as autoras, a escola deve apresentar ambientes estruturados em quatro dimensões e/ou espaços bem definidos, mas relacionados: físico (o que há nele e como é organizado), temporal (quando e como é utilizado), funcional (como e para que se utiliza) e relacional (quem e em que circunstâncias). Um não pode dissociar-se do outro, pois eles formam o ambiente escolar – ou de aprendizagem. Essas dimensões ou espaços podem favorecer ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem; podem ser estimulantes ou limitadores em relação aos objetivos, à dinâmica e ao método de ensino; e, ainda, podem fazer parte do conteúdo curricular, apresentado em três etapas pelas autoras, nesse processo de ensino-aprendizagem: como local onde se ensina, como componente instrumental e como fator de aprendizagem. Isto é, a forma como se organiza e se utiliza os espaços constitui a mensagem curricular, uma vez que essa reflete o modelo educacional pensado.

A sala de aula tem três elementos que determinam o ambiente de aprendizagem: a organização da atividade a ser desenvolvida, a planificação de gerencia do método de

ensino e a disposição dos materiais gerenciados a partir da planificação do método. Estes influenciam no diálogo, na comunicação e nos aspectos emocionais e cognitivos dos estudantes, impactando as relações entre todos.

Assim, quando pensamos em trabalho, (como meio criado pelo homem em seu processo real de relação com a natureza) em metodologia ativa e no ambiente escolar é necessária uma atenção especial ao uso dos espaços subjetivos – sala de aula. Pois dele emergem, também, “atos” que estabelecem relações, inclusive relações de poder, que criam novas realidades. Atentar-se ao que se refere à organização desse espaço pode ser uma possibilidade de reflexão sobre as influências (positivas e/ou negativas) históricas, sociais e políticas embutidas na prática do professor.

Por outro lado, pode se atentar à questão da promoção dos espaços de convivência dentro das escolas, também. Segundo Teixeira e Reis (2012) quando estratégias que facilitam o diálogo e o encontro entre os pares, como: a manipulação de materiais, a organização para o agrupamento dos estudantes e a disposição do mobiliário, como por exemplo: mesas agrupadas; cadeiras em círculo ou em U; disposição de carteiras em “asas” elas definem por si só o objetivo das atividades, que via de regra não deve estar restrito aos conteúdos, mas ao fim último da educação.

Em nenhum desses exemplos observamos uma permanência de centralização de poder em um único sujeito, mas organizações que consideram a “condição humana da pluralidade”, e segundo Arendt (2018) esse seria o poder humano. E mesmo existindo relações de poder nesse espaço, esse pode acabar se configurando em ações que respeitem mais as formas de interação e ações colaborativas de maneira que sua força vai sendo diluída e todos (as) possam ter a oportunidade de participar.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa tem como base a perspectiva qualitativa, de inspiração etnográfica, e a organização de dados foi feita pela Triangulação de Métodos (1 – entrevistas com alunos, 2 – entrevistas com professores, 3 – observação e descrição de sala de aula). A partir da obtenção de informações dessas três esferas, foram criadas categorias de análise com o intuito de sistematizar e interpretar os dados construídos.

A análise dos dados foi feita a partir dos pressupostos da Abordagem Histórico-Cultural e o objetivo foi compreender como se desenvolve, nas relações de ensino, os modos de (não) participação entre/de estudantes com ou sem deficiência e professores que podem ser entendidos como ações de (não) pertencimento às práticas educativas. Para chegar a este objetivo, realizamos o seguinte percurso: estudos bibliográficos sobre o tema; visitas aos contextos com roteiros elaborados para entrevistas e observações; transcrições dos áudios das entrevistas; registros escritos, durante e após as observações em caderno de campo; categorização dos dados apreendidos; e análise dos dados sob a perspectiva da Abordagem Histórico-Cultural.

### 4.1 Abordagens Metodológicas e Estratégias de investigação

Com relação à metodologia qualitativa consideramos a afirmativa de Bodgan e Bilklen (1994), de que as características do método baseiam-se no contato direto do pesquisador com a situação estudada; a descrição dos dados apreendidos em forma de palavras ou imagens; a ênfase no processo das interações sociais construídas no cotidiano da escola; a análise dos dados de forma indutiva (percebendo as questões mais relevantes para alcançar os objetivos desta pesquisa) e; perspectiva participante (considerando os diferentes modos de participação no mundo, de apropriação de conhecimento e da cultura como forma de constituição subjetiva).

Assim, é uma pesquisa que demanda do investigador o olhar atento e a reconstrução dos dados por meio do processo semiótico<sup>60</sup> de interpretação. Tem um posicionamento na abordagem Histórico Cultural caracterizado pelo paradigma

---

<sup>60</sup> Adjetivo relativo à semiótica. Ciência que analisa todos os sistemas de comunicação presentes numa sociedade. Semiologia; análise detalhada das representações sociais definidas como sistema de significação, tendo ou não sua origem em sistemas de comunicação. Teoria de representação que, criada por Charles S. Peirce, considera os signos em seus modos de representações e de manifestações. <https://www.dicio.com.br/semiotica/>.

humanista<sup>61</sup> e baseado no modelo das Ciências Humanas que traz um enfoque interpretativo do objeto de estudo. Busca, também, manter uma base ontológica materialista e lógica dialética para compreender a relação e o reflexo histórico de seu objeto de pesquisa, as relações de ensino.

Para melhor compreender o objeto de pesquisa foram utilizados os procedimentos de entrevistas e de observação participante, esta em específico, embasada numa perspectiva etnográfica. A abordagem etnográfica inspira esta investigação por reconhecer que o estudo e a observação do funcionamento cotidiano da sala de aula guardam importantes informações sobre a dinâmica (suas causas e modos de funcionamento) das relações de ensino. O dia a dia na sala de aula, os discursos, as interações, os tempos, valores, lugares de poder, de discurso, de individualidade e coletividade, etc., configuram o contexto “natural” desse espaço. Assim, com todo respeito e cuidado com o campo da Antropologia<sup>62</sup>, seus métodos e rigores de investigação, é importante esclarecer que os princípios etnográficos aqui pressupostos não se reduzem ao uso de um ou outro instrumento para apreender dados, mas sim, ao estudo da gênese cultural dos objetivos propostos. Partindo-se do princípio da complexidade do fenômeno das interações sociais na escola e dos modos de (não) participação da dinâmica da sala de aula, entende-se que os pressupostos etnográficos nos ajudam a olhar a construção histórica das relações, as prerrogativas legais que alicerçam os espaços educacionais e as forças intrínsecas às relações que se edificam nos olhares, nos gestos, nos discursos, nos modos de fazer, de silenciar, de pertencer.

Acredita-se que, ao buscar no cotidiano das relações escolares indícios das concepções e do impacto das políticas públicas de educação, esta perspectiva metodológica permite reconhecer o ensino e o processo escolar dentro de um contexto

---

<sup>61</sup> De acordo com Delari (2013, p. 48) “O humanismo que se insinua em Vigotski não se pauta no critério ingênuo do homem como “essencialmente bom”, nem no liberal que foca a “realização individual”. Mas, se ele não advoga a “morte do homem”, quais os índices de valores morais de seu legado científico? Há ao menos três ações humanas que a psicologia de Vigotski não só valoriza em tese, mas busca produzir mediante sua prática social. Para fins heurísticos, vamos nomeá-las: (a) superação, (b) cooperação e (c) emancipação”.

<sup>62</sup> Ressalta-se que houve a prévia leitura de diversos textos (OLIVEIRA, 2013, MATTOS, 2011) que tratam sobre etnografia em educação e reconhece-se as críticas ao uso superficial de um princípio teórico-metodológico e epistemológico dos estudos da Antropologia. De todo modo, apesar de não ter sido um estudo de longo tempo dentro das salas de aula pesquisadas, entende-se que, pelo rigor conferido em cada etapa da pesquisa, pelo cuidado na problematização crítica do espaço “já conhecido” da escola; pela descrição densa e cuidadosa feita a partir da observação participante e; pela busca de interpretações embasadas na história e na cultura, esta pesquisa insere-se no campo das pesquisas que consideram a etnografia como método qualitativo de investigação em educação.

cultural que não se restringe somente à escola, mas relaciona significações mais amplas do cenário educacional.

Antes de apresentar as estratégias utilizadas, pontuamos que, *relações* nesta pesquisa são compreendidas como ações, mediações, interações. Embora a palavra relação venha do latim (*relatio*) que significa o ato de relatar ou narrar alguma situação, ou trazer alguma coisa de volta, nós nos aportaremos em sua raiz “*relatus*”, que é uma forma do verbo *refero* que tem vários significados (relatar alguma coisa, referir-se a algum assunto, lembrar, dar ou trazer alguma coisa), mas em todos eles o sentido é trazer alguma coisa de volta (a um lugar, a uma pessoa ou à memória). *Refero* vem da junção do prefixo *re-* com verbo *fero*. O prefixo *re-* indica repetição de alguma coisa. A palavra *fero* significa levar, trazer, carregar ou dar. Também pode ser usada no sentido de suportar alguma situação ou expor alguma coisa a um grupo de pessoas. Ou seja, “voltar a levar” ou “trazer outra vez”. Com o tempo, o significado da palavra relação mudou para *a ligação entre duas coisas ou pessoas*. Assim, quando nos referirmos às relações estaremos tanto relatando situações que nos trazem elementos significativos a partir da repetição das ações (aquilo que se faz, sequência dos acontecimentos, comportamento ou modo como alguém se comporta, a influência ou efeito que algo ou alguém exerce sobre outra coisa ou pessoa, o que acontece) e as interações dos sujeitos da pesquisa, bem como a ligação dessas ações com as Políticas Públicas de Educação.

Como segundo, Bogdan e Biklen (1994), “[...] Dados não são apenas aquilo que se recolhe no discurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação[...] Os detalhes específicos são pistas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos” p. 201, optamos em trabalhar com estratégias que contribuíssem ao máximo para a apreensão desses detalhes, a entrevista semiestruturada e a observação participante. A entrevista, porque segundo os autores é utilizada para identificar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, e isso permite que o pesquisador desenvolva uma ideia sobre o processo de interpretação de mundo que o entrevistado já construiu. Como técnica, este é um diálogo no qual o investigador coloca questões e os entrevistados respondem às mesmas e, do material empírico serão selecionadas as informações mais relevantes para os objetivos da pesquisa.



O objetivo da entrevista nessa pesquisa consistiu em apreender dados que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, mas também para investigar quais são as percepções dos professores acerca do impacto e das implicações das Políticas Públicas de Educação em sua prática em sala de aula. Complementarmente, busca-se identificar se os professores reconhecem as Políticas Públicas como dispositivos legais vindos para inteirar um fenômeno histórico, conhecido por eles, como fracasso escolar e; para compreender, por meio do discurso dos (as) estudantes, como e se eles percebem diferenças na ação pedagógica com relação ao diálogo, recursos didáticos, organização do trabalho e do espaço de aula em seus processos escolares.

#### 4.2.1 Procedimentos para as entrevistas

Como forma de realização dos procedimentos metodológicos foram elaborados e utilizados roteiros de perguntas com temáticas que abrangem o objeto de estudo desta pesquisa, relações de ensino, conforme a seguir:

##### Quadro 03 – Questionário realizado com os professores

<b>Professores</b>	
1.	Conte como é sua rotina como professora.
2.	Fale como foi e como é construída sua formação profissional.
3.	Que metodologias utiliza em sala de aula?
4.	Conhece ou já ouviu falar de metodologias ativas? Caso nunca tenha ouvido falar, o que acha que pode ser uma “metodologia ativa”?
5.	Você acha que as políticas públicas educacionais têm algum impacto em sua prática?
6.	Suas ações em sala de aula estão relacionadas com as políticas públicas educacionais ou são elementos impossíveis de se associarem?
7.	Que elementos específicos revelam ou representam, de fato, as políticas públicas educacionais dentro da escola?
8.	Para você, qual é a relação entre metodologia e inclusão? E entre metodologia e exclusão?

9. Você acredita que as metodologias promovem um contexto inclusivo para todos e todas no processo escolar? Por quê?
10. Relate quais estratégias você utiliza em sala de aula.

Fonte: Própria autora, 2017.

#### Quadro 04 – Questionário realizado com os estudantes

<b>Estudante</b>	
11.	Conte como é sua rotina na escola.
12.	O que você aprende na sala de aula?
13.	O que mais gosta e o que menos gosta que acontece na sala?
14.	Você acha que há diferenças no jeito de ensinar entre os professores dos quais você já foi aluno?
15.	Conte como você e seus amigos fazem para resolverem os conflitos em sala de aula. Como vocês conversam sobre as coisas que acontecem em suas vidas? Como vocês conseguem falar sobre o que gostam? Como pedem ajuda para entender algo que está difícil de aprender?
16.	Que recursos são trazidos para sala de aula para vocês aprenderem os temas que serão estudados?
17.	Conte como vocês costumam fazer para realizar um trabalho, uma exposição ou uma apresentação.
18.	Como as mesas e cadeiras ficam na sala de aula? É sempre do mesmo jeito ou muda de acordo com o trabalho que vocês realizam?
19.	Você mudaria o jeito que os professores ensinam os alunos na escola? Em caso afirmativo, o que mudariam, especificamente?
20.	Você acha que todos os alunos e alunas aprendem de verdade na sua escola ou há alguns que aprendem só um pouco? Há alunos que não têm os materiais que precisam para aprender, ou que não tem como aprender porque tem alguma deficiência?

Fonte: Própria autora, 2017.

As respostas das entrevistas foram gravadas e transcritas e, para efeito de apresentação nesta pesquisa, foram utilizadas as referências de “P” para pesquisadora e os nomes dos entrevistados foram substituídos. Além disso cabe esclarecer que foram utilizadas codificações para auxiliar na melhor explanação dos diálogos das entrevistas. Assim, tem-se:

- [...] indicam trechos de fala recortados.

- ... indicam falas não concluídas pelos sujeitos.

- **negrito** indica ênfase na fala dos sujeitos, assim como a identificação dos elementos, aspectos e temas abordados na pesquisa.

- \* indicam outros nomes fictícios.

- palavras sublinhadas indicam a seleção de palavras e/ou expressões associadas aos elementos comuns presentes nos discursos dos participantes

Para assegurar o anonimato das escolas foram empregadas às escolas nomes referentes as colônias onde foi desenvolvido o modelo de trabalho de Anton Makarenko (um dos autores de base desta pesquisa) para “recuperar” os adolescentes em delinquência; aos (as) professores (as) dessas escolas nomeamos com os nomes de precursores da pedagogia e psicologia socialista e, para os estudantes, os nomes das crianças que viveram nas colônias.

A primeira escola que a pesquisadora iniciou o trabalho foi uma instituição particular – que será denominada Colônia Poltava. Esta localiza-se na zona sul da cidade, atende desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II (atual 9º ano) e tem pequena variedade socioeconômica entre seus alunos.

A segunda foi uma escola municipal, aqui denominada Colônia Trepke, localizada no subsetor sul da cidade. Atende o público do Ensino Fundamental I e II em significativa variedade econômico-social. É considerada uma escola de referência em qualidade de ensino, principalmente em relação à educação inclusiva, pois acolhe uma demanda

significativa de estudantes com deficiência, além de possuir Atendimento de Ensino Especializado (AEE) dentro da instituição.

A Colônia Kuriáj foi o nome dado a uma escola estadual que atende somente o Ensino Médio. A escola está sendo o projeto piloto para implementação da escola de ensino integral previsto na perspectiva de Educação Integral difundida pelo Programa Mais Educação<sup>63</sup>, pelo Ministério da Educação (2009) na cidade de Ribeirão Preto, localizada no setor sudoeste da cidade. A pesquisa foi aceita pela direção da escola, mas no decorrer de seu desenvolvimento houve uma troca de direção que, em sua chegada, exigiu uma reorganização administrativa resultando no bloqueio de todos os projetos que estavam em andamento. Inclusive dessa pesquisa que teve que reapresentar toda documentação sendo essa quase interdita. Como trata-se de um trabalho científico previsto em qualquer área da educação, regulamentado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e após um novo diálogo para continuação da apreensão de dados a nova diretora permitiu que o processo seguisse seu curso. Percebemos que na troca de direção houve uma tensão no ambiente que impactava nas relações de todos, primeiro porque foi uma troca súbita e sem deixar transparente a todos (as) o que estava acontecendo naquele espaço e, segundo, porque os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos tiveram que ser parados, analisados, questionados, alinhados.... Dentro de uma outra dinâmica de trabalho trazida pela nova direção.

No que tange aos critérios de participação dos docentes e estudantes na pesquisa, a escolha do (a) professor (a) ficava sob as considerações do coordenador e/ou diretor. Os coordenadores (as) foram os interlocutores (as) iniciais que levavam para o corpo docente a proposta de participação na pesquisa deixando livre a escolha de participação. Em geral, esses dirigentes também indicavam o grupo que poderia melhor contribuir à demanda da pesquisa e estudantes que apresentavam alguma questão em relação a aprendizagem relacionadas ao fracasso escolar. Já a escolha específica do (a) estudante foi determinada pela análise do (a) professor (a) participante, e ressalta-se que todos (as) foram bem

---

<sup>63</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Fonte: disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>

orientados que essa escolha não deveria ser direcionada apenas ou para estudantes com deficiência, pois quando liam o título da pesquisa, só citavam estudantes desse público.

#### **4.2.2 Procedimentos para observação**

A observação foi a segunda estratégia utilizada, pois com base em Denzin (1978) e Junker (1971), André e Ludke (1986) a observação constitui em um elemento fundamental para a pesquisa. Ela desempenha um papel imprescindível no processo de uma pesquisa por ser considerada como método de investigação podendo ser utilizada na apreensão de dados, de forma exclusiva ou conjugada a outras técnicas. Nesse sentido, a observação apresentou uma vantagem em relação às entrevistas, pois foi possível identificar alguns elementos encontrados no discurso dos professores participantes que não se percebiam diretamente na observação obtida.

Como pressuposto de uma metodologia etnográfica, a pesquisadora teve uma participação atenta, participante, mas, ao mesmo tempo, buscando não interferir nas dinâmicas interpessoais do local estudado. De acordo com Mattos (2011, p. 38) “[...] o mais importante na observação participante é tentar entender os eventos e as pessoas adotando os papéis e as perspectivas daqueles que se estuda” e, para que a observação nos ajude a interpretar dados, consideramos as sugestões dos autores aqui citados e, utilizamos um diário de campo. Segundo os autores citados as percepções das observações devem ser incorporadas num diário de campo contendo:

- a) dados descritivos, como a reconstrução de diálogos;
- b) descrição do local, dos eventos ‘especiais’, das atividades e;
- c) os dados reflexivos que se incluirão às observações da pesquisadora como, por exemplo, reflexões analíticas, metodológicas e esclarecimentos necessários.

Para melhor visualização desses aspectos elaboramos um roteiro, conforme descrito abaixo, que nos acompanhava em cada visita, sendo preenchido da seguinte forma: os itens número 1 e 1.A no momento de chegada, 1.A.A no decorrer da observação e o item 2 após observação, ainda *in loco* e com devido sigilo com relação à exposição das anotações.

## Quadro 05 – Roteiro de Visita

1.	Descrição do local
1.A	Descrição das atividades desenvolvidas no momento da observação
1.A.A	Registros de alguns diálogos entre os professores e estudantes participantes da pesquisa e/ou do momento em que esses participantes realizavam diálogos entre o grupo
2.	Reflexões analíticas e esclarecimentos necessários

Ressaltamos que, segundo Bogdan e Biklen (1994), “os investigadores qualitativos não são ingênuos. Eles sabem que nunca podem atingir um nível de compreensão e reflexão que possa resultar notas puras, isto é, notas que não reflitam a influência do observador” p. 167. No entanto, MORAES, 2008 apud ANDRÈ, 2005, p. 26-27

o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Isso implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar de outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro”.

Dessa maneira, mesmo contabilizando 18 visitas in loco (6 para entrevistas e 12 para observações = 31 horas de observações), percebemos que os dados apreendidos passaram a significar, para nós, as várias formas de como as “coisas” apareciam nos contextos observados. Assim, como afirmam Bogdan e Biklen (1994) “Chega-se a um ponto em que se tem dados suficientes para realizar aquilo que nos propusemos e a explicação do porquê permanece vazia. É essa a altura de dizer adeus e de passar para a análise dos dados” p. 201.

Para sistematizar os dados apreendidos via informações dos cenários escolares, entrevistas e observação nos apoiamos na estratégia de triangulação onde, segundo Azevedo et al. (2013), o objetivo dessa “[...] é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para

estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados” p. 4. Isto é, uma estratégia combina diferentes métodos de coleta, análise e interpretação da informação. Seus principais defensores, segundo o autor, são: Webb (1966), Smith (1975), Denzin (1978) e Flick (1992).

De acordo com os autores, essa estratégia tem origem nas ciências militares e é entendida como um método para fixar uma posição e descobrir a exata localização de um equipamento de comunicação. Tem os princípios básicos da geometria que garantem múltiplos pontos de vista para maior precisão na observação e compreensão de um objeto. Nas ciências sociais, esse termo (triangulação) é utilizado pelo pesquisador posicionando-se em pelo menos em pelo menos um dos pontos de vista do tema a fim de ajustar a adequada distância e angulação dos conceitos e se posicionar definitivamente após a análise visada.

Na estratégia por triangulação, Denzin<sup>64</sup> (apud AZEVEDO et al, 2013, p. 4) identificou quatro tipos de triangulação: a de dados, a teórica, a do investigador e a metodológica. Nesta pesquisa utilizaremos a triangulação de dados que

[...] significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos. Distinguindo subtipos de triangulação de dados, Denzin propôs que se estude o fenômeno em tempos (explorando as diferenças temporais), espaços (locais - como forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes (AZEVEDO et al, 2013, p. 4).

Em suma, a triangulação é uma técnica que considera uma pergunta (um fenômeno) e três fontes de dados que ajudarão a interpretar o objeto de investigação. Assim, examina-se que um mesmo fenômeno complexo possa ser analisado considerando-se três diferentes perspectivas no intuito de se fazer uma descrição interpretativa com sustentações teórico-metodológicas que se inter-relacionam.

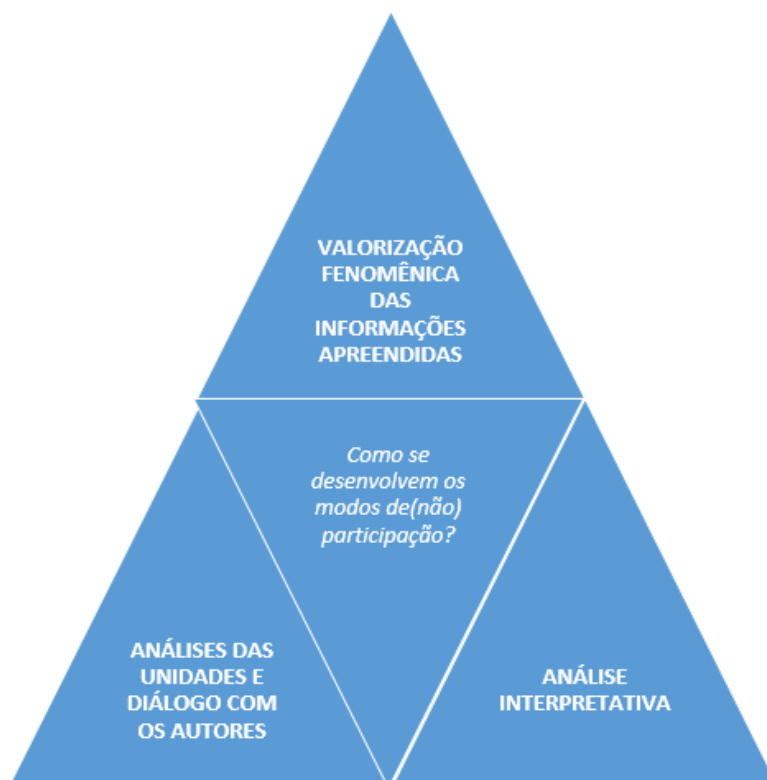
Assim, as três fontes de informação foram organizadas de modo a comporem três conjuntos de informações. O primeiro foi a junção dos dados, no caso desta pesquisa os dados sobre os cenários escolares, entrevistas dos(as) professores(as), as entrevistas dos(as) estudantes e as observações na sala de aula (denominado Valorização

---

<sup>64</sup> Denzin, N. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. 2. ed. New York: Mc Graw-Hill. 1978.

fenomênica). O segundo: a elaboração de unidades de análises e reflexões dialogando com os autores (denominado Análises das Unidades). E o terceiro: a realização de uma análise de conjuntura, isto é, análise interpretativa do contexto mais amplo e abstrato da realidade (denominado Análise interpretativa).

Figura 18 – Esquema da organização dos dados à análises



Fonte: Própria autora, 2018

Para a valorização fenomênica das informações apreendidas, reunimos as informações dos cenários escolares, as transcrições das entrevistas e das observações e conciliamos alguns elementos comuns presentes nos discursos dos participantes (professores – estudantes – pesquisadora) a um comportamento reflexivo-conceitual, os quais nos permitiram a elaboração de unidades de análise.

Com relação à sistematização dos dados para a análise, utilizamos o termo Unidade de análise, que representa, para esta pesquisa, o significado como produto da atividade prática humana nas relações sociais. Sobre isso, Rezende, Athayde e Christo (2013, p. 71-72) explica que:



Politzer não deixa dúvidas de que a única unidade de análise que ele considera científica na Psicologia é o ato concreto dos humanos em um determinado contexto. Já em Vigotski, esta questão não foi desenvolvida de forma precisa e sistemática, sendo motivo de polêmica entre seus comentadores, que tentam avançar na identificação desta unidade. Para Newman e Holzman (2002), por exemplo, esta unidade seria a tão celebrada “zona de desenvolvimento proximal”. Para Burgess (1995), tomando como referência a obra *Pensamento e Linguagem* de VIGOTSKI (1934/2001), seria o “significado”. Já Van Der Veer (2001) entende que esta unidade seria a “vivência emocional”. Defende-se aqui, em concordância com Leontiev (1978a; 1959/1978b), Ratner (1996; 1997) e Engeström (1987, apud ENGESTRÖM & COLE, 2007), o argumento de que a unidade básica à qual Vigotski se referia é a atividade prática, concreta, que homens, mulheres e crianças exercem no mundo.

Nas unidades de análises, realizamos algumas reflexões em diálogo com os autores. Retomamos as bases teóricas desta pesquisa com Patto (1990), Santos (2013), Goulart (2017), Neto (2016), Pistrak (2011), Luedemann (2016), Vigotski (2011) e Arendt (2018) para nos possibilitar a construção da próxima análise. Como o objetivo é apreender as particularidades numa realidade ampliada, olharemos para os aspectos comuns nas narrativas e para as relações entre os temas nas narrativas dos autores.

Na análise interpretativa, ou de conjuntura, apontamos os aspectos teórico-conceituais que se articulavam e contextualizavam (uma passagem temporal, do antes e depois) ao objeto de estudo, as relações (de ensino), na matriz macrosocial. O objetivo é apresentar uma síntese crítica e propositiva para que, mediante a esse estudo, o movimento dialético do objeto de estudo desta pesquisa seja reconhecido como um elemento de grande importância na educação, além de contribuir para fortalecer ou substituir conceitos unificadores e identificadores do objeto estudado, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica da pesquisadora.

### **4.3 Cenários Escolares**

Após projeto aprovado pelo Comitê de Ética enviamos eletronicamente uma Carta de Apresentação para algumas escolas municipais, estaduais e privadas, convidando para participar do projeto. Das 06 (seis) cartas enviadas 04 (quatro) gestores responderam que tinham interesse na participação. Assim, a pesquisadora foi até cada escola que havia respondido entregar a Carta de Apresentação em mãos, para assinatura e carimbo do gestor escolar e programar início do trabalho.

Ressaltamos que uma das escolas, mesmo após colaborar nesse processo inicial, desistiu de participar justificando que, como a escola estava com muitos projetos e os

professores tinham que fechar notas, não seria possível organizar horários para as entrevistas e que por isso não participaria mais da pesquisa. Como o critério para seleção de escolas, era o desejo de participação espontânea, entendemos esse fato como um dado a ser analisado, sem ser necessário substituí-la por outra. Dessa maneira, o trabalho foi realizado em três escolas, com um professor e um estudante em cada uma delas totalizando 06 (seis) participantes.

No momento do recebimento da carta assinada e carimbada a pesquisadora se informava com o(a) gestor(a) sobre o cenário escolar em que os participantes da pesquisa se encontravam. E, com um roteiro, como o modelo abaixo, anotava algumas informações que lhes permitiam compreender, minimamente, qual o contexto escolar estaríamos adentrando:

Quadro 06 – Roteiro do Contexto Escolar

Nome da escola:
Data de fundação:
Quantas matrículas por ciclo?
Tem alunos com deficiência?
Como a escola controla o índice de fracasso ou evasão escolar?
Participa de alguma avaliação externa oferecida pelo governo?
A quais políticas públicas a escola atende?
Que linhas, filosófica e pedagógica, influenciam a escola?
Que impactos as políticas públicas ocasionam na escola?
Que metodologia a escola orienta os professores a utilizarem para ‘passar’ as políticas públicas e/ou as linhas de pensamentos para a prática docente em sala de aula?

Ainda, neste primeiro contato, era programado um dia e horário com o(a) professor(a) para entrevista e a entrega dos Termos de Consentimento para os responsáveis dos participantes menores de idade e para esses estudantes. No dia da

entrevista com o(a) professor(a) recolhíamos, também, os Termos de Consentimento e agendávamos a entrevista com os estudantes em algum espaço cedido pela escola.

Após esse processo de escolha dos participantes e documentação efetivado, as entrevistas eram agendadas em dias e horários específicos, cumprindo o cronograma planejado. Já para as observações, declaradas na Carta de Apresentação e nos Termos de Consentimento, não havia agendamento, pois queríamos evitar o risco de se observar um ambiente previamente (re)organizado. Isso porque,

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural (MATTOS, 2011, p. 54).

A partir desses pressupostos, a pesquisadora chegava nos espaços escolares, sentava-se e observava o contexto, registrando de forma descritiva, em seu diário de campo, as interações sociais que presenciava, e atentava-se à reconstrução dos diálogos, aos locais físicos e simbólicos ocupados pelos sujeitos da pesquisa, aos eventos ‘especiais’ e às atividades propostas pelo (a) professor(a).

Nesta parte, são apresentadas as informações do contexto escolar advindas dos diretores e/ou coordenadores e para a qual foi utilizado um roteiro previamente elaborado.

Quadro 07 - Caracterização das escolas e dos sujeitos da pesquisa

Escolas	Poltava	Trepke	Kuriáj
Professores	Levina	Levi	Morozova
Estudantes	Zyrianski	Wanda	Paulina
Data de fundação da escola	1992	1980	1969
Dados da escola Tipificação da instituição* e quantidade de estudantes atendidos	Privada EI: 164 – FI: 199 – FII: 155 – EM: 27	Municipal FI: 322 - F2: 383 – EM: 23	Estadual EM: 430
Controle de índice de fracasso ou evasão escolar	A escola não controla, pois segundo a diretora é uma escola aberta à resolução de problemas e à formação constante dos professores, tem mais sucessos do que fracassos. Quanto à evasão, diz que por serem uma escola particular e com compromisso, o índice de evasão é bem reduzido.	A escola não controla, pois segundo do diretor não existe esta demanda na escola.	Incentivo aos alunos quanto a necessidade da frequência nos estudos; Contato com os responsáveis para auxílio nesse incentivo; Conselho Tutelar.
Avaliações externas	Não	5º e 9 ano (Provinha Brasil) e o 3ºano (ANA)	SARESP
Políticas Públicas	Seguem leis e normas vigentes no país. Em relação às campanhas públicas direcionadas a educação se informam e incrementam práticas originadas por essas informações.	E escola responde às Políticas Públicas Educacionais do Município.	Bolsa família
Impactos das PP na escola	Percebem os impactos como aspectos importantes educacionais contemporâneos com os quais devemos lidar.	O diretor acredita que os impactos das Políticas Públicas estão relacionados ao plano de governo vigente e esses vão determinando, por exemplo,	Parte dos alunos necessita desse tipo de política para complementar a renda familiar.

		escolha de diretores, participação social de cargos e regras.	
Linha Pedagógica	Linha sócio-interacionista-constructivista e influenciados atualmente por tendências inovadoras didáticas e metodológicas.	Não tem uma diretriz pedagógica específica.	Interacionismo
Metodologia	Autonomia do professor e, para que essa se efetive é a partir de processos de formação educacional permanentes. Um fazer na sala de aula autoral e com apoio da instituição na alimentação desse fazer.	A escola não utiliza uma metodologia específica, a escolha é do(a) professor(a), e eles(as) podem utilizar as mesmas diretrizes da Secretaria da Educação.	Esclarecer aos alunos que o estado deve disponibilizar condições para sua boa formação.
Sujeitos entrevistados Professor(a)	Profa. Polivalente	Prof. de Matemática	Profa. de Biologia
Sujeitos entrevistados Estudantes	Garoto, negro, adotado, estatura física associada ao padrão afro-brasileiro.	Garota, branca, pertence a um núcleo familiar tradicional, estatura física associada ao padrão brasileiro.	Garota, negra, mora com a avó materna, estatura física associada ao padrão afro-brasileiro.
Grupo que pertenciam	Turma: 5º ano Sala com 26 estudantes.	Turma: 6º ano Sala com 27 estudantes.	Turma: 3º ano do Ensino Médio Sala com 12 estudantes

\* Tipificações de instituições: EI = Educação Infantil / FI = Ensino Fundamental I (1º a 5º ano) / FII = Ensino Fundamental II (6º a 9º ano) EM= Ensino Médio

## 5 ANÁLISES DO MATERIAL EMPÍRICO

Trazemos aqui as primeiras análises a partir das transcrições das entrevistas, destacando as expressões e os marcadores que nos permitiram conciliar alguns elementos comuns presentes nos discursos dos participantes (professores – estudantes – pesquisadora), juntamente com a retomada dos objetivos específicos. Em seguida, apresentamos algumas reflexões e a tentativa de elucidar as diferentes dimensões desses marcadores nas relações de ensino.

Antes de iniciar a apresentação das unidades de análise, gostaríamos de colocar algumas observações sobre as informações organizadas no quadro (07) “Caracterização das escolas e dos sujeitos” da pesquisa e agradecer cada instituição pela abertura e colaboração no trabalho. Acreditamos ser importante realizar uma leitura das informações que nos ajudaram a refletir, também, sobre as dificuldades que uma instituição educacional encontra em seu percurso político administrativo e o quanto estas impactam a formação de todos(as) os seus participantes.

As escolas que aceitaram participar deste estudo nos concederam uma leitura mais ampla dos aspectos educacionais em nível macro, principalmente no que se refere ao ponto de partida desta pesquisa, o fenômeno do chamado fracasso escolar. Percebemos, na leitura dessas informações, que os gestores de duas escolas não sentem a necessidade de controlar o índice de fracasso ou evasão escolar, uma por acreditar na formação de seus professores, na resolução de problemas com as famílias e em seu compromisso com a educação; e outra por acreditar não ter essa demanda. A terceira escola, que muito provavelmente convive com essa problemática, por atender ao público que, nas pesquisas, aponta o maior índice de evasão, coloca como controla o índice envolvendo o(a) estudante, a família e o órgão responsável por estar ciente da ausência do(a) estudante matriculado(a) na instituição, o Conselho Tutelar.

Duas escolas públicas participaram de avaliações externas obrigatoriamente ofertadas pelo governo. Assim, quando mostramos os resultados trazidos por essas avaliações à sociedade, devemos lembrar que são escolas e estudantes da nossa cidade, e que estão sendo interpretados de um único ponto de vista, isto é, apenas por habilidades específicas que não contemplam a realidade total de vida de cada participante envolvido, direta ou indiretamente, nesse contexto. Caberia pontuar que a escola privada, ao não ser contemplada nessa avaliação, pode ocultar outros motivos que interferem no

processo ensino-aprendizagem de um(a) estudante, que não se resumem aos aspectos socioeconômicos, mas que são tão importantes de se refletir quanto ao que já está exposto ao público das escolas públicas.

Quanto às políticas públicas que as instituições se baseiam, notamos muito mais uma aproximação de práticas políticas, ou seja, de como as escolas respondem aos problemas cotidianos pautadas em dispositivos legais ou em planos de governos em vigência, do que do conceito de política pública (educacional), compreendido nos estudos desta pesquisa. Tanto que a escola estadual realiza um caminho interessante e ilustrativo desse modo de funcionar a partir dessas práticas políticas. Ela aponta o controle do índice a partir da necessidade da frequência; a avaliação externa com controle de médias e/ou metas; relaciona a frequência do (a) aluno (a) ao programa de governo Bolsa Família, tendo esse como uma política pública a seguir, e; conclui associando sua metodologia de ensino a uma “conscientização” dos(as) estudantes sobre sua formação a partir do dever do Estado para com ela. Isto é, as práticas políticas vão operando no chão da escola e, exatamente como coloca um dos diretores, “vão determinando, por exemplo, a escolha de diretores e a participação social de cargos e regras”.

Assim, parece-nos que o fenômeno trazido pelas avaliações e seus resultados, que nos incitou no início da pesquisa, vai se transfigurando ou declarando outras demandas da escola, como a complexidade de seu próprio modo de se fazer sentido (ou não) na vida de seus(suas) participantes, e ainda o impacto dos fatores macro sociais, como os históricos, sociais, políticos e econômicos em seu funcionamento.

A seguir apresentamos as quatro unidades de análise elaboradas a partir dos elementos estruturantes da pesquisa, o que nos possibilitou interpretarmos discursos dos professores e estudantes.

### **5.1 Unidade 1 - Forma(ta)ção Profissional/Acadêmica dos professores e estudantes**

Esta unidade de análise traz um panorama da rotina, aspectos da formação acadêmica e/ou profissional e as perspectivas dos jeitos de ensinar e aprender dos sujeitos.

Quadro 08 – Análise a partir dos discursos dos professores e estudantes

Participante	Questão 1	Questão 2	Questão 4
(P) Levina	<p>Eu chego, vou para sala, <b>coloco a agenda do dia</b> ...</p> <p>[...] procuro dar pelo menos ciências naturais <b>duas vezes</b> na semana, as sociais também, artes <b>uma</b> e o resto, português e matemática, pelo menos dar com mais frequência durante os outros dias...</p>	<p>[...] Faculdade/ <b>Magistério</b>...</p> <p>Eu tenho formação continuada na escola toda segunda-feira. Estudo à tarde leio livros, né.</p>	<p>Não. Que o <b>aluno possa ser mais autônomo</b>... Não ser dividido por áreas. Está certo?</p>
(E) Zyrianski	<p>[...] faço <b>jogos, faço leitura, atividade</b> [...] [...] aí vai para o lanche, parque [...] <b>atividade, leitura</b></p>	<p><b>Ciências Sociais, Naturais, Matemática, Português, Artes, Teatro</b></p>	<p>Acho que <b>sim</b></p>
(P) Levi	<p>Já procuro me deixar o conteúdo separado tudo para as aulas seguintes e durante a aula eu <b>costumo fazer, ter um guia</b> que eu imprimo com as aulas da semana para saber aonde eu parei e aonde eu recomeço, porque quando preparo aula eu já vejo o conteúdo inteiro e aí eu vou selecionando onde eu parei em cada conteúdo.</p>	<p>[...] fui fazer um curso <b>técnico</b> gratuito. [...] <b>Faculdade</b> ... eu estudei <b>matemática</b> não por uma questão financeira, mas uma questão de gosto mesmo. [...] eu fiz alguns <b> cursos complementares</b>... [...] fiz uma <b>especialização a distância</b>. Entrei no <b>mestrado</b>.</p>	<p>[...] não. O <b>aluno talvez sair da posição de passivo de só ouvir e buscar na prática ali</b>.</p>
(E) Wanda	<p>[...]fico aqui fora <b>conversando</b> [...] ficar <b>conversando</b> [...] entra para aula e <b>estuda</b> [...] <b>recreio</b> [...] sentada <b>conversando</b></p>	<p><b>Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Português. Inglês.</b></p>	<p>Acho que <b>sim</b>.</p>



(P)Morozova	Aqui na escola a gente <b>tem os horários</b> de estudo e os <b>horários</b> de aula. Nesses <b>horários</b> de estudo, a gente prepara as aulas, corrige as atividades dos alunos ou faz um aprimoramento pessoal [...] então eu acabo fazendo isso <b>no final de semana</b> [...] <b>final de semana que eu fico procurando informação</b> na Internet, <b>preparo material</b> , tento atualizar porque na parte de biologia tem muita novidade.	<b>Faculdade de Farmácia</b> , habilitação em indústria na parte de laboratório [...] <b>complementação pedagógica</b> [...] <b>gestão ambiental</b> [...] <b>psicopedagogia</b> [...] <b>mestrado em educação</b> .	Já teve palestras que <b>eles falam que tem que ser ativo</b> [...] ir atrás eu não fui não. É quando o <b>aluno participa do processo de aprendizagem mesmo</b> .
(E) Paulina	[...] chego aqui lá pelas <b>06:35</b> [...] fica esperando <b>bater o sinal</b> [...] tem <b>duas aulas</b> [...] café da manhã [...] tem <b>mais quatro aulas</b> [...] <b>almoço</b> [...] <b>duas ou três aulas</b> [...] café da tarde	<b>Preparação Acadêmica e Trabalho</b> [...] eu estou aprendendo várias coisas que eu não sabia falar.	Alguns professores, <b>sim</b> .

Questões para o (a) professor(a)	Questões para o (a) estudante
1. Conte como é sua rotina como professora. 2. Fale como foi e como é construída sua formação profissional. 4. Conhece ou já ouviu falar de metodologias ativas? Caso nunca tenha ouvido falar, o que acha que pode ser uma “metodologia ativa”?	1. Conte como é sua rotina na escola. 2. O que você aprende na sala de aula? 4. Você acha que há diferenças no jeito de ensinar entre os professores dos quais você já foi aluno?
Legenda: (P) Professora(r) – (E) Estudante	

### 5.1.1 Reflexões: Aspectos do cotidiano escolar

A partir das expressões marcadas nos discursos dos participantes, percebemos os seguintes elementos comuns: a) a quantidade de flexão de números e a marcação do tempo para enumerarem suas ações em seus cotidianos escolares; b) as atividades humanas nas rotinas declaradas nos discursos dos estudantes distanciadas da palavra aprender em sala de aula; c) a ampla formação dos professores; d) o (re)conhecimento do termo metodologias ativas pelos(as) professores(as); e) o (re)conhecimento dos diferentes jeitos de ensinar dos(as) professores(as) em seus percursos escolares.

Em relação a enumeração das ações nos discursos dos participantes ‘*duas vezes, uma, duas aulas, mais quatro aulas, duas ou três aulas*’ ressaímos a alusão à perspectiva dos tempos modernos<sup>65</sup>, a qual afeta a rotina do (a) professor (a) e, conseqüentemente, dos estudantes.

Diante dessa perspectiva, os apontamentos da necessidade de se usarem instrumentos externos para “controlar” a programação de suas rotinas escolares – por exemplo: *a agenda, o guia, os horários* pelos(as) professores(as) –, nos ficam mais compreensíveis quando estes aparecem de forma incisiva em seus discursos, pois é dessa maneira que conseguem acompanhar melhor a velocidade cronometrada de suas ações. Isso supostamente se deve ao fato de que fatores externos à escola, como a necessidade de dar uma alta quantidade de aulas para aumentar o salário, as condições físicas, a correria e o acúmulo de tarefas que invadem os dias de descanso (*‘no final de semana, final de semana’*), pressionam-nos, de certa forma, a se padronizar num sistema fortemente estabelecido.

Parece que os (as) professores (as) trazem em seus discursos a força da revolta em relação a esses elementos opressores. Porém, eles não percebem que esses instrumentos, que parecem ajudá-los, na verdade, “escravizam-os” ainda mais. Com base no trabalho de Amigues<sup>66</sup>, (apud RODRIGUES, 2009, p. 31) destaca este aspecto e afirma que:

[...] “no domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia”. Há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal

<sup>65</sup> Aqui nos aludimos ao filme *tempos modernos* que mostra a vida de operários no período da revolução industrial. Tempos em que a produção em série extingue produção artesanal e os operários se submetiam a uma forma de produção em que não era mais de acordo com suas condições físicas e psicológicas, mas sim uma forma de produção que visavam maior lucro independente de suas condições de seus trabalhadores.

<sup>66</sup> AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Raquel (Orgs.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

como ele é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo trabalhador. As prescrições desencadeiam e constituem a organização do trabalho docente e dos alunos, levando em conta os programas de ensino, a sequência (preparação, aplicação e avaliação da aula) das atividades realizadas, as normas da escola, os calendários e as ferramentas pedagógicas.

Assim, quando esses (as) profissionais preparam seus materiais e estudos, não estão voltados para a educação de outros sujeitos, e, sim, para as ações institucionais. Ou seja, não parece que há uma percepção a respeito do tempo que os consome, que lhes tira a capacidade de refletir acerca do modo como tudo acontece. E o que está por trás desse “tempo” é o modelo tecnicista, modelos socioeconômicos que, como afirmou Vigotski (2010), organizava, a partir da divisão de classes, um modo de produção objetivando moldar sujeitos que respondessem a demanda de produção e esse por sua vez se (re)produzia por meio do currículo, das relações, das condições de trabalho e da prática da sala de aula. Ainda, é necessário pensar em quanto esse modelo impactou o desenvolvimento humano, a vida cotidiana, a subjetividade, a reprodução, a vivência e os recursos mnemônicos, levando todos para uma formação continuamente tecnicista.

Com perspectiva crítica com relação a este cenário, que já data de pelo menos 50 anos no Brasil, Kuenzer (2000, p. 19) afirma que:

Essa nova realidade exige novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/ fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas

Tanto os(as) estudantes quanto os professores declararam uma rotina previsível em seus discursos. Alguns demarcaram a hora em que realizam as atividades e isso nos traz a sensação de um cotidiano cronometrado no espaço escolar: ‘*tem os horários, horários, horários*’; uma característica enraizada na própria metodologia utilizada em sala de aula. Trata-se de uma vivência inserida dentro de uma perspectiva muito provavelmente originada no modelo tecnicista e aplicada à educação.

Ao padronizar uma metodologia e trabalhar sobre a hora marcada, os desafios desapareceram para os sujeitos. Não que não seja importante termos uma previsão de como será nosso dia, mas a previsão observada aqui não destaca, primeiramente, as ações planejadas ou a importância delas: ela se resume apenas à divisão do tempo.

Nas dinâmicas escolares observadas, percebemos como as experiências, as vivências e os ciclos de interações se perdem numa metodologia na qual os sujeitos desaparecem. E este ‘desaparecimento’ passa a ser a marca registrada da vida contemporânea de todos e todas.

*O que ficou claro é que houve uma resistência em realizar a atividade proposta e, embora o ambiente estivesse muito preparado para que ela acontecesse de maneira tranquila, não era expresso pelo grupo que ali estava acontecendo algo que os(as) inseriam num contexto, considerado por eles, agradável, confortável, bom de se realizar. Suas posturas físicas, como se jogar sobre a mesa, sentar apoiado(a) na cadeira bem mais deitado do que sentado(a), com capuz do agasalho jogado sobre a cabeça, declaravam que estavam realizando o que era solicitado, mas não o que desejavam fazer (trecho de observação descrita no diário de campo da pesquisadora em 15 de maio de 2017, na escola Poltava).*

Outro aspecto importante percebido no diálogo dos estudantes é como a reprodução de um modelo educacional fragmentado se fortalece a partir da dinâmica estabelecida no ambiente. Ou seja, como esse modelo vai, progressivamente, ao longo do percurso escolar, efetivando e/ou formando um(a) cidadão(ã) voltado para o mercado de trabalho, o que compõe novamente, um modelo escolar que tem como origem modelos vindos da indústria, conforme já mencionado.

A dialética desse modelo produz e reproduz o “*homo chronos*” num ambiente que, por sua natureza, deveria fomentar a contínua constituição humana. O aluno Zyrianski, por exemplo, está no 5º ano do ensino fundamental sendo “preparado” para uma mudança de ciclo. Wanda já passou para o 6º ano, um novo ciclo. Ela está no auge da pré-adolescência e não se preocupa com o tempo. Em seus discursos podemos perceber como a produção do modelo tecnicista vai preparando o sujeito para o mercado de trabalho. No discurso de Zyrianski, ressaltam-se atividades, como ‘*jogos, leitura, atividade*’ e esses marcadores nos remetem ao que Vigotski (2015) apontou sobre a importância da atividade. Atividades essas que se definem como “[...] um processo que transforma, que origina novas necessidades e motivos, gera outras atividades, estruturalmente novas, e propicia a emergência de novas formações psíquicas” (p. 59 – 60). No discurso de Wanda, ressaltam-se a *conversa* como o marcador de sua rotina, o *recreio*, onde a brincadeira está presente e, de maneira singela, o *estudo*. No entanto, quando apontam o que aprendem em sala de aula, não mencionam essas atividades, mas nomes de disciplinas ou áreas de estudos, como ‘*Ciências Sociais, Naturais, Matemática, Português, Artes, Teatro, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Português, Inglês, Preparação Acadêmica e Trabalho*, o que nos causa a sensação de um distanciamento entre

atividade e aprendizagem, ou o apagamento da atividade, como do próprio sujeito. A fragmentação cronológica da apropriação do conhecimento, por consequência, fragmenta, também, o modo de pensar e agir dos sujeitos e, ao apontarem as disciplinas como o que aprendem em sala de aula, nos deixam a sensação de que apenas seguem executando tarefas, sem muito movimento, apenas em um único percurso e sem outras possibilidades.

No discurso de Paulina, que está concluindo o ensino médio, ou seja, terminando o percurso básico e obrigatório escolar, o tempo está incorporado em sua bagagem: *'chego aqui lá pelas 06:35 [...] fico esperando bater o sinal'*. Com horários estabelecidos, possui uma organização da vida escolar muito parecida com a de uma fábrica. Assim como no movimento seguido pelo operário, essa estudante, que espera *o sinal para fazer isso-isso-isso*, não apresenta um protagonismo no planejamento de seu dia, ou seja, suas ações acabam sendo muito mais governadas pelo outro e, novamente, o desaparecimento do sujeito e suas ações são transformados em execução de tarefas. E, na normatividade das ações pré-programadas, desaparece qualquer ação autônoma, coletiva, colaborativa, como discutido a partir dos autores Makarenko, Pistrak ou Vigotski. Autores que viam na necessidade da ação propositiva, da orientação do adulto e da construção coletiva as únicas formas de produção de conhecimento e constituição subjetiva. Aqui, sem estes elementos, as ações se esmaecem no repetir sem questionar e sem suspeitar outras formas de ação no mundo.

Quanto à metodologia, ficou evidente que, tanto para os professores quanto para os(as) estudantes, algo poderia – ou deveria – ser diferente. Como as(os) professoras(es) têm uma formação profissional e continuada, *'magistério, curso técnico, Faculdade de matemática, cursos complementares, especialização a distância, mestrado profissional, Faculdade de Farmácia, complementação pedagógica, gestão ambiental, psicopedagogia, mestrado em educação'*, elas(es) reconhecem que há um outro jeito de se ensinar, por meio do qual o(a) estudante não fique simplesmente recebendo informações, que ele *'[...] possa ser mais autônomo, que saia da posição de passivo de só ouvir e buscar na prática ali. Eles falam que tem que ser ativo, o aluno participa do processo de aprendizagem mesmo'*. Já os (as) estudantes, estando em estado de formação, reconhecem que há diferenças no jeito de ensinar de um professor para outro: *'sim, sim, sim'*. Mas, pelas respostas, não se pode inferir como eles acreditam que deveriam ser esses processos.

Assim, compreendemos que as regularidades dessa unidade, como uma certa quantificação presente na enumeração das ações dos sujeitos e as atividades (humanas) transformadas em disciplinas que segmentam a (form)ação dos participantes, estabelecem

relações e modos de participação, tanto da(o) professora(r) quanto da(o) estudante, impactados por um modelo educativo tecnicista, que tem como fim último preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, pois esse responde a um modelo socioeconômico. Não há tempo para conversa e atividades (humanas), pois é preciso aprender as disciplinas, é preciso controlar esse tempo com um guia e/ou agenda, é preciso passar as informações, mesmo sabendo que há um jeito de ensinar em que o(a) estudante tenha mais participação em seu processo de ensino. E, muito provavelmente, não há tempo de refletir o que significa essa velocidade do tempo nas instituições escolares e, principalmente, em sala de aula.

## **5.2 Unidade 2 - Políticas Públicas Educacionais**

Esta unidade trata-se de um tema específico na formação dos(as) professores(as), como: a compreensão do conceito de Política Pública Educacional, a associação dessas com/nas as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e elementos que evidenciam essa relação (PPE X Prática).

Quadro 09 – Análise a partir dos discursos dos professores

Participante	Questão 11	Questão 5	Questão 6	Questão 7
Levina	Política que <b>tem a ver com educação pública mesmo.</b>  Algum <b>documento</b>	<b>Sim.</b>	De certa forma <b>são.</b>	[...] <b>política pedagógica.</b>
Levi	É um <b>conjunto de fatores</b> que faz com que a educação tome algum rumo	<b>Sim.</b>	[...]estão relacionadas, <b>sim.</b>	<b>Projetos, Avaliação Saber, Sequência que eles impõem.</b>
Morozova	É a <b>maior enrolação que existe</b> , porque quem faz a política <b>não conhece o dia a dia da sala de aula</b>	<b>Tem.</b>	<b>Tem</b> , dificulta bastante.	<b>Enem, Currículo do Mec.</b>
Questões:				
11. O que é política educacional para você?				
5. Você acha que as políticas públicas educacionais têm algum impacto em sua prática?				
6. Suas ações em sala de aula estão relacionadas com as políticas públicas educacionais ou são elementos impossíveis de se associarem?				
7. Que elementos específicos revelam ou representam, de fato, as políticas públicas educacionais dentro da escola?				

Fonte: Autora, 2019

### 5.2.1 Reflexões: Políticas Públicas na Escola

Assim, como na primeira unidade, iniciaremos esta reflexão com os elementos comuns observados nos discursos, agora especificamente, dos (as) professores (as) em relação às políticas públicas educacionais. Como nesta unidade é discutido um tema muito específico do âmbito docente a triangulação dos dados foi realizada a partir das informações que caracterizam as escolas em que os sujeitos participantes estão inseridos, os discursos dos(as) professores(as) e as observações.

Na elaboração das unidades observamos que o conceito de política pública educacional, o reconhecimento dos impactos dessa em práticas pedagógicas e os elementos que evidenciam a própria política na escola foram os elementos que apresentaram uma repetição na compreensão desses sujeitos, se tornando comuns entre eles, em relação a esse tema.

A concepção de política pública educacional, sob a ótica dos (as) professores (as) entrevistados, relaciona-se ao que Netto (2016) nos coloca sobre a aparência imediata do objeto, ou seja, a experiência, àquilo que é dado imediatamente ao sujeito. Para os (as) professores (as) política pública educacional é algo que *tem a ver com educação pública mesmo, documento, conjunto de fatores que faz com que a educação tome algum rumo ou ainda. É a maior enrolação que existe, porque quem faz a política não conhece o dia a dia da sala de aula.*

Essa conceptualização trazida por esses (as) profissionais está baseada nos elementos específicos de como a política pública educacional se mostra no chão da escola, ou seja, a partir de *‘Projetos, Avaliação, Saber, Sequência que eles impõem, ENEM, Currículo do MEC, Política Pedagógica’*.

No entanto, segundo Piana (2007) e Hofling (2001), política pública é àquela que reconhece as políticas sociais como um fenômeno associado à Constituição, que se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado *“visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”* (HOFLING, 2001, p. 31).

Na educação, o fundamento do conceito política pública não muda. O que há, específico para as instituições escolares e profissionais, são os dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1961), o Estatuto da Criança e adolescente (ECA, 1990),



a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI, 2015), dentre outros; que preveem as garantias e os direitos desse setor.

Porém, nos parece, que a maneira como essas políticas chegam às escolas perde seu fundamento e transformam-se em mecanismos, como explicita Lopes, Jefferson e Caldas (2008, p. 6, *itálico nosso*):

[...] as Políticas Públicas são a totalidade de *ações, metas e planos* que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as *ações que os dirigentes* públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) *selecionam* (suas prioridades) são aquelas *que eles entendem serem as demandas* ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade *é sempre definido pelo governo* e não pela sociedade. Isto ocorre porque *a sociedade não consegue se expressar de forma integral*. Ela faz solicitações (pedidos ou demandas) para os seus representantes (deputados, senadores e vereadores) e estes mobilizam os membros do Poder Executivo, que também foram eleitos (tais como prefeitos, governadores e inclusive o próprio Presidente da República) para que atendam as demandas da população.

Ou seja, os(as) professores(as), sentindo os impactos dessas ações, metas, planos que os governos traçam, muitas vezes sem analisar quem sentirá os maiores impactos (para o bem e para o mal), acabam detendo apenas a ideia operacional da política, perdendo a totalidade desse conceito.

Dessa maneira, o(a) professor(a) desaparece, enquanto sujeito, do processo político educacional pelas próprias práticas pedagógicas, que acabam por ficar estritamente relacionadas às práticas políticas. Cria-se uma lógica de que as políticas públicas educacionais são realmente aquelas que chegam por meio das cobranças de um governo que, além de impor metas universais e utilizar somente um instrumento avaliativo, analisa somente uma parte da situação problemática em que esses sujeitos convivem na escola. E não podemos deixar de pontuar que essas metas universais acabam tendo duas facetas, a do(a) estudante, que é avaliado(a), e a do papel do(a) professor(a), que fica, muitas vezes, em evidência por ser responsabilizado(a) pelos baixos índices dos resultados das avaliações.

Parece importante retomar as informações trazidas no quadro da caracterização das escolas, o exemplo prático que pudemos observar em um dos cenários escolares. Exemplo esse que nos ajuda a visualizar a materialização de um plano de governo impactando o discurso e as ações dos participantes dirigentes: *'Escola Kuriáj realiza um caminho*

*interessante e ilustrativo desse modo de funcionar a partir dessas práticas políticas. Ela aponta o controle do índice a partir da necessidade da frequência, a avaliação externa a partir do controle de médias e/ou metas, amarra a frequência ao programa de governo Bolsa Família, tendo esse como uma política pública a seguir e conclui associando sua metodologia de ensino a uma “conscientização” dos(as) estudantes sobre sua formação a partir do dever do Estado para com ela. Isto é, as práticas políticas operando no chão da escola e, exatamente como coloca um dos diretores, “vão determinando, por exemplo, escolha de diretores, participação social de cargos e regras” (Relato da pesquisadora).*

Diante desse contexto, parece-nos oportuno refletir como as relações de ensino vão se estabelecendo nesse espaço, uma vez que os fundamentos das políticas públicas (educacionais) que preconizam o sujeito perdem sua onipotência e as práticas sociais e/ou pedagógicas ficam sustentadas apenas pela ação. Em uma observação, nessa mesma escola, pôde-se capturar um episódio em que um dos elementos específicos (currículo) estava destacando-se ao invés de se congregar àquilo que precisava ser feito:

#### Quadro 10 – Colônia Kuriáj

1.Descrição do local: Sala ampla, arejada e iluminada, um suporte na parede com painéis do corpo humano. Carteiras e mesas em duplas. Uma mesa de professor e um armário. Dois armários em uma das paredes laterais. Um Datashow.
1A. Descrição da atividade: 24/11/2017: vídeo sobre o Evolucionismo (aula dupla)
1AA. Reconstrução de Diálogos: (P) Morozova: Na hora que terminar o vídeo vocês terão que <b>entregar um trabalho para compor na nota</b> , presta atenção. (E) *Daniel: <b>Mas professora, não foi Deus que criou tudo?</b> (P) Morozova: <b>Você não precisa misturar as coisas</b> , não é porque acredita em Deus que necessariamente foi ele quem fez. Eu também acredito em Deus, mas são coisas diferentes. <hr/> (P) Morozova: <b>Me admira se você tivesse vendo o vídeo</b> , ficou virada para trás o tempo todo. <b>Ainda bem que é o outro professor que dá nota de participação, senão...</b> (P) Morozova: O número 8, você não trouxe o trabalho, né. <b>Nem se você tirar 10 você passa de ano. Em Biologia está retido.</b> <hr/> (P) Morozova: Gente, <b>na prova estava essa mesma questão aqui do caderno de vocês. Teve gente que não corrigiu e outros que nem completaram. Agora entendo porque vocês erraram na prova.</b> Nós falamos tanto disso, perguntei tantas vezes se alguém tinha dúvida, falei que isso ia cair na prova e ninguém falou nada. E aí?

(P) Morozova: Números \*5 - \*8 - \*9 estão aí? **Nem se vocês tirarem 10 passam de ano. Vão para o Conselho.**

2. Reflexões analíticas e esclarecimentos necessários

**Ao entrar na sala de aula, encontrei a professora corrigindo um material dos estudantes chamado Caderno do Aluno, e a turma “assistindo” a um vídeo sobre Evolução do Homo Sapiens.** Era uma entrevista com vários autores discutindo o Evolucionismo a partir de pontos de vista divergentes: o da igreja, da ciência e de demais teorias.

Chamou-me muito a atenção, nessa atividade, a postura dos (as) estudantes. O vídeo passava numa parede lateral e eles estavam de frente para uma outra parede. Ou seja, absolutamente ninguém estava acompanhando as entrevistas, a não ser uma aluna surda, que compreendia o que estava sendo transmitido porque a intérprete ia traduzindo para ela.

**Os estudantes conversavam baixinho sobre os encontros que teriam após a aula, ou ficavam no celular. Paulina se manteve de frente para vídeo, mas não se ateve ao seu conteúdo. Às vezes chupava o dedo; em outras, mexia no cabelo de uma amiga.**

**A professora, às vezes, olhava por cima as ações dos estudantes, pedia para prestarem atenção e logo voltava a corrigir os cadernos. Assim que terminava de corrigir um caderno, colocava sua nota na caderneta.**

Após terminar o vídeo, a professora começou a comentar a prova. Parecia decepcionada com o resultado da turma e cobrava dos (as) estudantes uma resposta para aquele resultado. Ao mesmo tempo que questionava não dava tempo para as respostas. Já justificava um questionamento em cima do outro. Cobrou de algumas duplas o resumo do vídeo que passou para substituir a nota baixa da prova. E percebeu que o erro permanecia nos registros dos estudantes, que afirmavam que o homem tinha vindo do macaco.

Assim, fez uma retomada da discussão do vídeo, pontuando exatamente o que deveriam perceber e colocar no papel. Após essa devolutiva, entregou a folha para as duplas reverem o que haviam escrito, para devolverem corrigido.

Novamente, me deparei com instrumento prova regulando, além das aprendizagens específicas, as emoções e competências, direcionando as perspectivas do grupo.

**Agora, tudo ocorria num tom mais pesado ainda, por se tratar do Ensino Médio e com estudantes caminhando para a avaliação do Enem. Pouquíssimos participariam dessa avaliação, mas era algo comentado pela professora.**

Fiquei refletindo nas contradições ocorridas ali. Por exemplo, se o vídeo estava servindo como recurso para “se corrigir” um conceito que precisava ser reelaborado pelos (as) estudantes, porque a disposição das mesas estava totalmente inversa? Pessoas de frente para uma paisagem que não se tratava da qual deveriam atentar-se? **Por que a correção dos cadernos, no momento em que estava passando o vídeo, era prioridade da professora, quando ela poderia mediar aproximando o conceito abordado utilizando de fato o recurso trazido por ela mesmo?** Será que pontuar apenas o fracasso do resultado de provas e cobrar um outro resultado estabelece uma relação para ensinar e aprender? Será que o que se tornava potencial naquele momento era o resultado e não o processo que fizeram para apreender o conceito estudado?

Os marcadores dessa observação nos trazem indícios de que as relações de ensino que vão se estabelecendo num espaço onde as práticas (pedagógicas) se dissociam dos fundamentos políticos e sociais ou da compreensão do conceito de política pública, como Goulart (2017) nos traz (projetos de sociedade e Estado postos na Constituição de 1988) ficam frágeis e desgastadas. E isso pode acontecer não somente na sala de aula, mas em qualquer espaço, em qualquer período do ano ou fase de vida, em qualquer momento em que não tenhamos mais “a luz” para nos orientar.

### **5.3 Unidade 3: Ações do ensinar na perspectiva da Educação (Inclusiva?)**

Nesta unidade tratamos aspectos sobre a percepção dos sujeitos em relação as (não) diferenças na prática pedagógica, aos modos de (não) participação no espaço escolar articulados à a palavra metodologia e as possíveis maneiras que os sujeitos encontram para ensinar e/ou aprender e resolverem situações problemas em sala de aula.

Quadro 11 – Análise a partir dos discursos dos professores e estudantes

Participante	Questão 3 - 6	Questão 8 - 10	Questão 9 – 8	Questão 10 - 7
(P) Levina	[...]porém tem algumas <b>demandas</b> [...]as vezes mais <b>tradicionais</b> [...]dependendo também do aluno <b>para que os objetivos</b> sejam alcançados, mas <b>a principal é a teoria construtivista.</b>	Você <b>tem que ter a metodologia para ter a inclusão e vice e versa.</b>	<b>Não</b> [...] Precisa ter, mas dentro do currículo da escola, entendeu	<b>Reflexões</b> [...]aula <b>expositivas</b> [...]discussões
(E) Zyrianski	[...] <b>imagens</b>	[...]Alguns <b>prendem só um pouco</b> [...]Vai, mas <b>não vai ser na hora</b> [...]Por causa que <b>cada um tem sua inteligência, sua capacidade de aprender</b> [...] <b>uns vão aprende, outros não</b>	<b>Não. Muda</b> mas não de acordo com o trabalho. Às vezes <b>quando tem alguém conversando, daí muda de lugar, para parar de conversar</b> com a pessoa e tal. Ai ....	[...]a gente reúne [...]formar um <b>grupo</b> , aí reúne na casa, ou faz na hora do parque e quando
(P) Levi	<b>Tradicional</b> [...] Eu tento mudar... mas [...]optei por trabalhar a <b>metodologia tradicional</b> (eu - eu faço - faço – eu - eu - eu - eu - eu falo -eu -eu, eu)	[...]a metodologia <b>tradicional</b> de um professor... Ela <b>dificulta a inclusão.</b> A <b>inclusão deveria ser feita com alguma outra metodologia</b> de interação maior entre os alunos.	<b>Não</b> [...] Assim tem metodologia que dificulta, mas não conheço, não sei uma metodologia que incluiria todos.	[...]com um <b>questionamento</b> [...]um <b>problema</b> [...]mostrando <b>exemplos</b> [...]exemplos <b>práticos e explico</b>
(E) Wanda	[...]livro [...] <b>lousa</b> [...]matéria <b>pronta</b>	Alguns aprendem e <b>os que não aprendem acho que é sem força de vontade.</b> [...]tem <b>aluno que tem dificuldade-</b> Ahh eu também <b>tenho dificuldade-</b> e alguns que na <b>minha opinião acho que não vão aprender.</b> [...]e para os pais que têm mais condições, eu acho bom também, contratar uma professora.	<b>É sempre de um jeito. É, mas assim quando as pessoas conversam muito assim a professora vai mudando. Só quando está bagunçado a gente arruma.</b>	A gente faz <b>grupos</b> [...] fomos para minha casa e, <b>a gente</b> compra os materiais

(P)Morozova	[...] <b>eu</b> preparo [...] <b>eu</b> acho que a [...] <b>imagem</b> [...] <b>eu</b> passo, depois [...] <b>eu</b> peço algum trabalho[...] <b>eu</b> passo o <b>documentário</b> para...Tem conteúdo que <b>eu</b> passo na forma de <b>seminário</b> ...[...] tudo <b>por conta deles</b> . [...] <b>eu</b> deixei eles prepararem. [...] <b>eu</b> passava os pontos importantes [...] <b>eu</b> salientava	Sim, por causa disso, porque <b>metodologia de acesso</b> ... nós <b>não temos recursos</b> para trabalhar, essa coitada – não coitada no mau sentido- ela tem intérprete no período da manhã, no período da tarde e fica na sala sozinha.	<b>Não</b> , não no sistema que a escola é formada hoje	<b>Apostilas, seminários, discussões em grupo, aulas práticas, aula dialogada, aula expositiva [...] retorno o conteúdo [...] A devolutiva da prova [...] projeto [...] devolutiva individual [...] pesquisa</b>
(E) Paulina	[...] <b>coisas</b> [...] <b>régua</b> [...] <b>compasso</b>	<b>Não, às vezes [...] Tem uns na nossa sala que são difíceis mesmo para pegar matéria [...] é difícil de pegar e aprender [...] tem uns que são difíceis para pegar as coisas.</b>	<b>Não</b> , é... Ano passado ficava tudo em fileira, mas só que <b>esse ano por causa de ter pouco aluno ou para ficar todo mundo do junto [...] eles colocam as vezes em U ou em círculo [...] dia de prova que fica em fileira</b> aí fica todo mundo separado [...] <b>às vezes</b> em dupla	[...] se divide em <b>grupo</b>
<p>Questões professoras(res)</p> <p>3 – Que metodologia utiliza em sala de aula?</p> <p>8 – Para você, qual é a relação entre metodologia e inclusão? E entre metodologia e exclusão?</p> <p>9 – Você acredita que as metodologias promovem um contexto inclusivo para todos e todas no processo escolar? Por quê?</p> <p>10. Relate quais estratégias você utiliza em sala de aula.</p>		<p>Questões estudantes</p> <p>6- Que recursos são trazidos para sala de aula para vocês aprenderem os temas que serão estudados?</p> <p>7 – Conte como vocês costumam fazer para realizarem um trabalho, uma exposição ou uma apresentação.</p> <p>8 – Como as mesas e cadeiras ficam na sala de aula? É sempre do mesmo jeito ou muda de acordo com o trabalho que vocês realizam?</p> <p>10 – Você acha que todos os alunos e alunas aprendem de verdade em sua escola ou há alguns que aprendem só um pouco? Há alunos que não têm os materiais que precisam para aprender, ou que não tem como aprender porque tem alguma deficiência?</p>		
<p>Legenda: Legenda: (P) Professora(r) – (E) Estudante</p>				

### 5.3.1 Reflexões: Formas de ensinar e aprender ou modos de (não) participação

Um dos aspectos mais importantes da educação muito provavelmente é o caminho percorrido pelos sujeitos para ensinar e apreender. É nesse caminho que acontece um processo educativo que, segundo Vigotski (2012, p. 70), “[...] até as coisas mortas, quando se incorporam ao círculo da educação, quando se lhes atribui papel educativo, adquirem caráter vivo e se tornam participantes ativos desse processo”. Mas como então fazer até as coisas mortas adquirirem caráter vivo e se tornarem participantes ativos de um processo educativo?

Nessa unidade de análise reparamos que os elementos comuns foram a metodologia de ensino utilizada pelos(as) professores(as) em sala de aula mesclada a estratégias de outra metodologia, a metodologia de ensino participativa (conhecida mais pelo termo inclusiva) associada ao público da educação especial e a diferença de estratégia utilizada entre professores(as) e estudantes para realizarem um trabalho.

No que se refere ao primeiro elemento, metodologia de ensino utilizada pelos(as) professores(as) em sala de aula mesclada a estratégias, foi possível observar que os(as) professores(as) ainda utilizam muito mais uma metodologia tradicional, aquela que centra o conhecimento, e conseqüentemente o poder, na figura do(a) professor(a) – *‘As vezes mais tradicionais, Tradicional [...] Eu tento mudar... mas [...]optei por trabalhar a metodologia tradicional, [...]eu preparo [...]eu acho, eu passo, eu peço ...Tem conteúdo que eu passo na forma de seminário...[...]tudo por conta deles. [...]eu os deixei prepararem. [...]eu passava os pontos importantes [...]eu salientava* – que uma metodologia ativa que perpassasse todo o processo educativo e não apenas em algumas seleções de conteúdo.

Pelo discurso dos(as) estudantes, o maior uso da metodologia de ensino tradicional ressaí quando eles(as) declaram sobre a disposição do mobiliário, como as carteiras e cadeiras que ficam *‘sempre de um jeito. Ano passado ficava tudo em fileira, mas só que esse ano por causa de ter pouco aluno ou para ficar todo mundo junto [...]eles colocam às vezes em U ou em círculo [...]dia de prova que fica em fileira aí fica todo mundo separado. Ou a mudança na disposição desses vem quando ‘as pessoas conversam muito, assim, a professora vai mudando’*. Sobre os recursos, os(as) professores(as) utilizam em

sala de aula recursos mais estáticos, como: *livro*<sup>67</sup>, *lousa*, *matéria pronta*, *coisas*, *régua*, *compasso*. A organização do mobiliário, como foi possível a pesquisadora observar e registrar em seu diário de campo, se dá da seguinte maneira:

#### Quadro 15 – Colônia Poltava

1.Descrição do local: Sala ampla, arejada, bem iluminada, com suportes nas paredes para anexar trabalhos dos (as) estudantes (como: tabela de tarefas, desenhos, regras estudadas em relação às disciplinas). <b>Disposição das carteiras e cadeiras: dois blocos de trios</b> . Uma lousa, um data-show, computador multimídia e um armário. Educação Física numa quadra ampla, limpa e atividades voltadas para equilíbrio.
Descrição de Atividade (16/05/2017)

Fonte: Autora, 2019

#### Quadro 12 – Colônia Trepke

1.Descrição do local: Sala ampla, pouco arejada e iluminada, com um suporte na parede para anexar trabalhos dos (as) estudantes. <b>Disposição das carteiras e cadeiras: enfileiradas</b> . Uma mesa de professor e um armário.
Descrição de Atividade (04-12-2017): MDC
Descrição de Atividade (06-12-2017): Porcentagem
Descrição de Atividade (11-12-2017): Devolução de nota de prova e divulgação de média do 4º Bimestre

Fonte: Autora, 2019

#### Quadro 13 – Colônia Kuriáj

Colônia Kuriáj
1.Descrição do local: Sala ampla, arejada e iluminada, com um suporte na parede para anexar trabalhos dos (as) estudantes. <b>Disposição das carteiras e mesas: enfileiradas</b> . Uma mesa de professor e um armário. Dois armários.
Descrição de Atividade (27/11/2017): Devolução de nota de prova
Descrição de Atividade (01/12/2017): Orientação Profissional

Fonte: Autora, 2019

<sup>67</sup> Livro didático.



Observamos que, junto a essa metodologia tradicional, que centra mais o conhecimento e o controle na figura do professor, estão algumas estratégias que pertencem, “digamos assim”, a uma metodologia ativa, como *discussões em grupo, aulas práticas, aula dialogada, projeto, pesquisa, reflexões*. Compreendemos, a partir desses discursos, a boa vontade dos(as) professores(as), que procuram, de certa maneira, introduzir algo novo em sala de aula. Porém, ao presenciar uma dessas estratégias em uma assembleia – a discussão e reflexão em grupo –, gostaríamos de ponderar outra observação.

#### Quadro 14 – Colônia Poltava

1 A) Descrição das Atividades - Segunda-feira 15 de maio Assembleia
1 AA) Reconstrução de Diálogos Levina: <b>“Pessoal, organizem a sala para assembleia”</b> . Zyrianski: <b>“Como? Em círculo?”</b> Levina: <b>“O que você acha?”</b> Zyrianski: <b>“É, em círculo”</b> . Levina: <b>“Então, vocês já sabem como deve fazer, gente!!! Fica demorando que não fazemos assembleia, aí tudo que vocês quiserem discutir fica pra outra semana”</b> .
2. Reflexões analíticas e esclarecimentos necessários A assembleia é uma atividade esperada por todo grupo, talvez porque eles realmente usem esse momento para falar o que sentiram, como gostariam que situações tivessem sido resolvidas e o que ficaria estabelecido como regulamento para melhorar as relações e diminuir os conflitos. <b>O grupo deveria organizar as carteiras e cadeiras em círculo, pois, antes, estavam sentados em grupo (de 4 pessoas), em fileiras na diagonal. Após muito barulho para conseguirem essa organização, a dinâmica dessa atividade iniciava-se assim: dois estudantes pegavam os bilhetes colocados num saco (chamado panô) por quem, no decorrer da semana anterior, tinha enfrentado algum momento difícil na escola. Eles liam o que estava escrito e a pessoa que escreveu se identificava, contando o que acontecera. A professora mediava a situação para que o diálogo se estabelecesse com tranquilidade.</b> Enquanto uns resolviam seus conflitos, outros(as) ficavam aguardando e ajudavam (quando permitido) a pensar como poderiam ter resolvido o problema. Interessante ver como os(as) estudantes iam reconstruindo suas relações a partir da conversa, e como davam importância para este momento. Apesar de a professora sempre tomar a iniciativa de provocar reflexão acerca da situação problemática, mantendo um controle até dos discursos do grupo, a turma se mostrava altamente participativa, concentrada e respeitando a vez e a voz do outro.

Fonte: Autora, 2019

Os marcadores ressaltam na reconstrução de um diálogo, a assembleia sendo anunciada pela professora. Zyrianski, por sua vez, solicita a confirmação sobre a organização dos mobiliários para que aconteça a assembleia, uma vez que essa organização não é a que faz parte sistematicamente da convivência do grupo; e a professora, na última atividade do dia, desengatilha na sala de aula e para todo o grupo

*‘Fica demorando que não fazemos assembleia, aí tudo que vocês quiserem discutir fica pra outra semana’.*

Indiscutivelmente, sabemos que há inúmeras variáveis para que o(a) professor(a) possa perder a estabilidade (emocional) em sala de aula. Mas, neste caso, acreditamos que o fato de a metodologia tradicional ainda permanecer com mais intensidade nas práticas pedagógicas desses(as) participantes, mesclada por estratégias de uma metodologia ativa, ela pode provocar uma certa instabilidade e/ou insegurança no espaço, tanto para quem está ensinando quanto para quem está aprendendo. Vigotski (2015), quando aborda o aspecto ativo do processo educativo de estudantes, não olha para um fundamento teórico e utiliza a metodologia de outro. Ele afirma que,

A passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado científico, uma vez que toma como fundamento o falso preceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno mas o próprio aluno se eduque (Ibidem, p. 64).

A partir dessa citação, compreendemos que o aspecto ativo do processo educativo, e em sala de aula, se inicia na experiência pessoal do estudante. Aspecto esse que não se desenvolve apenas passiva (como uma das marcas da metodologia tradicional- a subestimação da experiência pessoal) e ativamente, somente com o recorte do uso de estratégias. Pelo contrário, tudo é organizado para que o próprio estudante se eduque, ou seja, respire, viva, use, compreenda, signifique tal organização para que ele(a) consiga se educar sendo ativo no seu próprio percurso educativo.

O segundo elemento comum que observamos é como a metodologia de ensino participativa (conhecida mais pelo termo ‘inclusiva’) está associada ao público da educação especial.

Para os(as) professores(as) participantes, a relação entre metodologia e inclusão está pautada em uma metodologia específica, *‘deveria ser feita com alguma outra metodologia, uma interação maior entre os alunos, metodologia de acesso; e relacionada à pessoa com deficiência, ‘nós não temos recursos para trabalhar, essa coitada – não coitada no mau sentido- ela tem intérprete no período da manhã, no período da tarde ela fica na sala sozinha.*

Dessa forma, consideramos ser importante refletir sobre o reconhecimento das características da metodologia tradicional desses participantes, sendo esta a que tira a ação do(a) estudante, que não promove uma interação maior e que não possibilita acesso, e que também é utilizada com seus(as) estudantes com ou sem deficiência todos os dias em sala de aula. Fica-nos a sensação de que eles(as) não percebem que a própria metodologia que usam é a que não inclui seus(suas) estudantes.

Isso muito provavelmente pode estar relacionado à falta de (re)conhecimento do conceito de inclusão. Conceito esse, como coloca Santos (2008), considerado como oportunidade de participação na constituição de espaços de convívio com a diversidade e “dentro de uma perspectiva cultural que se retroalimente de critérios comunitários e coletivos” (Ibidem, p. 169). Tanto que dois dos três estudantes selecionados pelos(as) professores(as) para participar da pesquisa são negros e pobres, pessoas que fazem parte dos grupos com características histórica e socialmente marginalizadas e que, para os professores, não são consideradas impactadas pelo processo de desigualdade social em seus processos educacionais. E, como não apresentam uma deficiência, muito provavelmente podem não estar sendo interpretadas como “excluídas” em sala de aula. Excluídas por uma metodologia que não está promovendo outras formas para a apropriação e significação do conhecimento científico.

Assim, partilhamos da indagação de Smolka (2000): “[...] será que não existem outros modos de aprender, e participar, de desenvolver capacidades, recursos, estratégias de ação, que podem se tornar “apropriados” (próprios, mesmo que idiossincráticos; e pertinentes mesmo que diferentes)?” (p. 35). Será que não existem outros modos de participação que tirariam esses participantes do critério de seleção para participar dessa pesquisa (eminência do fracasso escolar).

No discurso dos(as) estudantes, percebemos que eles(as) não se sentem excluídos, mas impróprios (*Ahh, eu também tenho dificuldade*); ou responsabilizam o sujeito de sua não aprendizagem, *‘cada um tem sua inteligência, sua capacidade de aprender [...] uns vão aprender, outros não; os que não aprendem acho que é sem força de vontade Tem uns na nossa sala que são difíceis mesmo para pegar matéria [...] é difícil de pegar e aprender [...] tem uns que são difíceis para pegar as coisas’*.

Quem disse isso para eles(as)? Ou, por que será que esses(as) estudantes têm a percepção de que quem não aprende não se apropria? É por que não tem tal capacidade,

a pessoa é difícil mesmo ou não tem força de vontade? Seguramente, e, de acordo com Smolka, trata-se do social na constituição de suas próprias personalidades.

Na medida em que procuramos relacionar internalização, apropriação e significação, nosso argumento principal se baseia na tese de Vygotsky de que as funções mentais são relações sociais internalizadas (Vygotsky, 1981, 1984, 1989). Ele afirma que este é o processo de desenvolvimento da personalidade. Assim, fica claro porque tudo que é interno nas funções superiores foi primeiro necessariamente externo: i.e., foi para outros o que é hoje para si. Esta é a chave para o problema do interno e do externo “[...] Para nós, falar do processo externo significa falar do social. Qualquer função psicológica superior foi externa; isto significa que foi social; antes de se tornar uma função, foi primeiro uma relação social entre duas pessoas”. (Vigotski 1929/89, p. 56.). (SMOLKA, 2000, p. 30)

A partir dessa interpretação, consideramos que metodologia, como uma forma de ensinar, pode contribuir para um modo de pensar produzido a partir de estratégias que resultam em expectativas e interpretações do outro. No entanto, essas interpretações podem resultar tanto em maior produção de “exclusão”, a partir de práticas educativas restritivas, quanto em maior produção de relações sociais (saudáveis), nas quais o sujeito realmente envolvido tenha a oportunidade de explicar seus modos de ser, pensar, se comunicar, se relacionar e agir.

Na sala de aula, como há posições sociais, o que é aceito como apropriado<sup>68</sup> precisa ser claro, declarado e difundido. Nesse sentido, a posição social em que o(a) professor(a) está o ascende para promover oportunidades de tal apropriação; e essa promoção, como intencionalidade, pode ser clarificada por meio de estratégias que colaborem para este modo “apropriado” de pensar coletivo.

No terceiro elemento observado nesta unidade, notamos a diferença nos discursos dos(as) professores(as) e estudantes em relação ao uso de estratégia utilizada quando realizam um trabalho. Para os(as) professores, as estratégias que utilizam oscilam em ações que podem ou não ser mais ativas e coletivas, *‘reflexões, aula expositivas, discussões, um questionamento, um problema, mostrando exemplos, exemplos práticos e explicações, apostilas, seminários, discussões em grupo, aulas práticas, aula dialogada, aula expositiva, retorno do conteúdo, devolutiva da prova, projeto, devolutiva individual,*

---

<sup>68</sup> A noção de apropriação está relacionada, de acordo com Smolka (2000), com a ideia de desempenho e realização de ações bem-sucedidas pelo indivíduo.

*pesquisa*. Para os(as) estudantes, a força do coletivo está em evidência e unificada em seus discursos, *‘a gente reúne, forma um grupo, a gente faz grupos’*. Eles estão em mais harmonia com a citação de Vigotski<sup>69</sup> (apud SMOLKA, 2000, p. 27) – “para nós, o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais incorporado em um indivíduo (funções psicológicas construídas de acordo com a estrutura social)” – do que seus(suas) professores(as).

O fato de se preconizar o grupo como uma estratégia para realizar um trabalho, ainda utilizado pelos(as) estudantes, é de grande relevância quando pensamos num ideal de projeto de sociedade mais justa e igualitária. O coletivo, utilizado como objeto da pedagogia socialista e por Makarenko nas colônias, era também o método dialético para a construção de uma coletividade, por meio do qual se constituiria um método geral de educação, posteriormente para toda sociedade. Segundo Luedemann (2016), a personalidade coletiva não pode ser educada isolada e individualmente e com atividade de trabalho coletivo. Essa se constitui a partir de um processo de organização do coletivo de professores(as) e estudantes com objetivos comuns, e a partir das necessidades do meio, isto é, do próprio coletivo.

Em uma atividade de observação feita pela pesquisadora, presenciamos situações que apresentam, também, essa diferença entre professores(as) e estudantes em relação ao uso de estratégia e-que vão de encontro à constituição da personalidade coletiva do sujeito.

#### Quadro 15 – Colônia Poltava – Data 16 de Maio de 2017

<p>1.Descrição do local: <b>Sala ampla, arejada, bem iluminada</b>, com <b>suportes nas paredes</b> para anexar trabalhos dos(as) estudantes (como: tabela de tarefas, desenhos, regras estudadas em relação às disciplinas). <b>Disposição das carteiras e cadeiras: dois blocos de trios</b>. Educação. <b>Uma lousa, um data show, computador multimídia e um armário</b>. Educação Física numa <b>quadra ampla, limpa</b> e atividades voltadas para equilíbrio.</p>
<p>1A. Descrição das atividades Ed. Física 7h30 - 8h30 / Matemática: págs. 98 até 101 (planta baixa) -Ciências Sociais: Questão Norteadora - Lanche dos(as) estudantes e de momento de ORIENTAÇÃO da coordenadora para professora - ARTES: terminar desenho e pintura - leitura compartilhada: A Menina que Descobriu a América</p>
<p>1AA Reconstrução de Diálogos: Atividade de Ciências Sociais: Questão Norteadora Levina: “Gente, avaliação inicial é <b>igual prova</b>, mas esta não tem nota. É para vocês colocarem o que sabem sobre o que está perguntando. Se não souberem nada devem colocar o que vocês acham. <b>Não pode colocar não sei, não tenho ideia, nunca vi ou deixar em branco. Pode não saber neste momento, mas coloquem o que acha que é”</b>.</p>

<sup>69</sup> VIGOTSKI, L. S. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*, n. XXVII (2), 1989.

## 2. Reflexões analíticas e esclarecimentos necessários

Hoje o dia na sala de aula estava mais quieto. **Tenho a impressão de que esse silêncio estava pautado nas propostas das atividades.** Em matemática, embora seja uma devolutiva dos exercícios já realizados, não eram todos(as) os(as) estudantes que participavam. **A correção era feita pela professora na lousa**, e quem tivesse dúvida deveria levantar a mão e declarar.

A atividade de Ciências Sociais era uma avaliação inicial. **Estratégia utilizada para levantar os conhecimentos prévios** acerca de algum tema que será iniciado. Os(As) **estudantes não podiam trocar ideias, conversar com o outro, olhar em qualquer material, perguntar para a professora. Eles deveriam ler a(s) questão(ões) norteadora(s) e responder de acordo com o conhecimento deles.** Caso não conhecessem nada a respeito do assunto, ele(a) deveria supor algo sobre o tema.

Em Artes, como era uma atividade que já estava em andamento, ao terminar a avaliação, o(a) estudante deveria entregá-la e pegar seu desenho para terminar de pintar.

**Às vezes um ou outro mostrava seus desenhos, pedia algum material emprestado, mas logo era solicitado para não conversarem, pois atrapalhavam que estava realizando a avaliação.**

Fonte: Autora, 2019.

A seguir faremos algumas reflexões sobre os marcadores acima. O silêncio, na sala de aula, pode ser interpretado como algo muito positivo e desejável para os(as) professores, mas não para um espaço que há vida em movimento, pois, até no mais profundo silêncio, ainda podemos escutar nosso próprio corpo dizendo algo ou nos mostrando a própria vida pulsar dentro dele. O que acontecia ali era uma ordem para o silêncio enquanto se realizava uma ação – individual.

A correção da atividade de matemática era feita pela professora para os(as) estudantes, a avaliação era realizada individualmente por cada um(a), a atividade de artes era realizada individualmente e era solicitado que não conversassem.

Observando essas práticas sociais (e/ou pedagógicas), volta-nos a inquietação sobre como se desenvolvem, nas relações de ensino, os modos de (não) participação desses estudantes. O que estão apreendendo deste momento de silêncio na sala de aula? Do que estão se apropriando com: uma avaliação diferente de prova, mas que é feita como prova, de uma correção de exercícios matemáticos que não apresenta resoluções comuns do grupo e de um desenho e pintura que é feito enquanto todos(as) não terminam a avaliação? Desde 1920, Vigotski (2010, p. 65) já havia dito que “educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento”, no entanto, as práticas observadas nesta pesquisa ainda estão distantes da perspectiva que o metodólogo fundamentou.

#### **5.4 - Unidade 4: Protagonismo**

Esta, última, unidade trata-se de aspectos relacionais e, como consequência do processo e/ou percurso que os sujeitos vivenciam dentro da escola.

Quadro 16 – Análise a partir do discurso dos estudantes

Participante	Questão 5	Questão 9	Questão 3
Zyrianski	Às vezes põe na <b>assembleia</b> , às vezes <b>briga de mão...</b> Ham...às vezes, tipo <b>conversa com a professora</b> e só. <b>Levanta a mão</b> e pede para ela <b>ensinar ou repetir</b> , ou ele.	Depende, se ...vamos supor que a professora... faz conta de divisão diferente que eu, aí eu <b>ensinaria de outro jeito...</b> porque eu não ensinaria do jeito que ela está falando. Entendeu? Eu ensinaria do meu jeito, entendeu?	Acho que os jogos [...] não gosta; <b>fazer atividades</b> , porque eu tenho um pouco de preguiça.
Wanda	[...]às vezes fala para o professor, aí <b>ele resolve</b> ou às vezes a gente <b>para assim de brigar</b> , fala qual é <b>promessa</b> e termina no recreio [...]a gente <b>pede ajuda para as supervisoras</b>	Depende da matéria. Eu acho que... É... para mim, eu tenho na minha mente que os professores podiam <b>ensinar tipo de uma forma com brincadeiras</b> . Essas coisas assim.	De matéria, eu gosto mais de Português e Educação Física e eu não gosto muito de Matemática, por que eu <b>tenho um pouquinho de dificuldade</b> .
Paulina	Senta todo mundo para <b>conversar</b> , essas coisas assim [...] Às vezes a gente <b>procura o professor</b> , e às vezes a gente também <b>procura a vice-diretora ou a coordenadora</b> [...]também quem sempre está ajudando ou a diretora; a supervisora também, aí a <b>gente procura elas</b> quando acontecem algumas coisas assim.	Ahh.. Alguns professores eu acho que teriam que <b>mudar, tipo assim.. O jeito de ensinar....</b> Alguns, não todos, porque tipo assim tem alguns professores que se às vezes a gente não entende, a gente vai falar que não entendeu, acha ruim, da gente falar...sabe? Que tipo assim, não quer explicar [...] Esse jeito eu mudaria, mas só, nada mais a falar. Só isso mesmo.	Então, eu gosto, <b>minhas amigas falam</b> , mas eu gosto mais tipo assim de Matemática. <b>Eu sou de exatas</b> , gosto bastante de matemática. E eu não gosto muito de Português, não gosto de ler e não gosto de fazer redação sabe essas coisas? Mas só que esse ano agora eu estou pegando firme porque tem o Enem e essas coisas, tem que fazer redação, aí eu tô pegando firme, mas eu gosto mais de Matemática de fazer conta, essas coisas.
<p>Questões:</p> <p>03 - O que você mais gosta e o que você menos gosta que acontece na sala?</p> <p>05 - Conte como você e seus amigos fazem para resolverem os conflitos em sala de aula. Como vocês conversam sobre as coisas que acontecem em suas vidas. Como vocês conseguem falar sobre o que gostam? Como pedem ajuda para entenderem algo que está difícil de aprender?</p> <p>09 – Você mudaria o jeito que os professores ensinam os alunos na escola? Em caso afirmativo, o que mudariam, especificamente?</p>			

Fonte: Autora, 2019.



### 5.4.1 Reflexões: Protagonismo como forma de participação

O protagonismo do(a) estudante na sala de aula por si só exprime toda a dinâmica escolar. Por meio dele, é possível identificar o modelo, a metodologia e as estratégias utilizadas em sala de aula. Assim, antes de seguir, com as reflexões direcionadas para os discursos (especificamente) dos(as) estudantes, ressaltamos que a triangulação desta unidade retoma a questão da metodologia abordada na unidade de análise 3 (Ações do ensinar na perspectiva Inclusiva(?) nos discursos dos(as) professores(as), pois em nossa leitura e de acordo com os estudos realizados pôde-se entender, por exemplo, que quanto mais participação durante o processo educacional, desde a elaboração e execução das estratégias e metodologias até a avaliação do que é proposto, mais autonomia se adquire. Quanto menos participação, menos protagonismo e autonomia. E as metodologias utilizadas pelos(as) participantes, ainda, não estão proporcionando mais participação e, conseqüentemente protagonismo e autonomia *‘as vezes mais tradicionais [...] dependendo também do aluno para que os objetivos sejam alcançados, mas a principal é a teoria construtivista’*; *‘Tradicional [...] Eu tento mudar... mas [...] optei por trabalhar a metodologia tradicional (eu - eu faço - faço - eu - eu - eu’*; *‘[...] eu preparo [...] eu acho que a [...] imagem [...] eu passo, depois [...] eu peço algum trabalho [...] eu passo o documentário para... Tem conteúdo que eu passo na forma de seminário... [...] tudo por conta deles. [...] eu deixei eles prepararem. [...] eu passava os pontos importantes [...] eu salientava’*.

Diante disso, nesta unidade analisamos como os(as) estudantes colocaram em seus discursos os elementos comuns, como: o que pode estar marcando-os(as) no processo educativo escolar, o que eles(as) mudariam, especificamente no jeito de ensinar dos(as) professores(as) que deles fizeram parte e como resolvem as situações problemáticas a partir de sua própria voz.

No tocante ao que pode estar marcando-os(as) no processo educativo escolar, vimos que o que os marca são as atividades que gostam de fazer, colocando-os, de alguma maneira, em evidência no coletivo: *‘Os jogos; Educação Física; Então, eu gosto, minhas amigas falam, mas eu gosto mais tipo assim sou de exatas’*. O que não condiz com a metodologia utilizada em sala de aula por seus(uas) professores(as).

Essa evidência no coletivo, pode estar relacionada com que Vigotski (2012), pontua sobre a importância do meio social, como “a verdadeira alavanca do processo educacional” (p. 65). E acreditamos que hoje seja difícil saber como “o que não” gostam marcaram(ão) seus percursos, mas há indícios de que estejam incorporando as interpretações do outro em si mesmos, pois estão relacionando o “não gosta” de tal ação e/ou atividade com as suas próprias

percepções, enquanto sujeito, *tenho um pouco de preguiça; eu também tenho um pouquinho de dificuldade* ou que precisam *pegar firme porque tem o Enem*’.

Contudo, o que eles(as) mudariam especificamente no jeito de ensinar dos(as) professores(as) que fizeram parte deste percurso é o jeito de ensinar: *‘ensinaria de outro jeito; ensinar tipo de uma forma com brincadeiras; O jeito de ensinar*’. E essa mudança, proposta pelos(as) estudantes, altamente qualitativa, se associa à metodologia de ensino, ainda utilizada pelos(as) professores(as) no século XXI. A metodologia tradicional foi facilmente sobrepujada com uma “aula” de teatro, na qual observamos um outro comportamento de estudantes.

Quadro 17 – Colônia Poltava – 18 de Maio de 2017

Colônia Poltava – 18 Maio/2017
1. Descrição do local: Sala ampla, arejada, bem iluminada, com instrumentos musicais, aparelhos para atividades de circo, lousa com vários desenhos anexados sobre vários aspectos encontrados nas Artes. Parque é um espaço aberto, com uma quadra, um parque de areia com vários brinquedos, casinha numa árvore, um sótão, um tambor giratório, dois brinquedos de madeira e uma mesa de pebolim (disponível duas vezes por semana)
1A Descrição das atividades Teatro: 7h30 - 10h - Lanche - Parque
1AA Reconstrução de Diálogos – Atividade: Teatro **Fátima: “Pessoal, olha que interessante que o João está trazendo” [...] “Gente vamos aproveitar essa dica trazida pela tal” [...] “Puxa, que bacana isso que está fazendo”.
2 Reflexões analíticas e esclarecimentos necessários Hoje me pareceu importante registrar duas atividades que parecem ser mais livres, nas quais os(as) estudantes podem expressar muito suas opiniões, preferências e emoções. A primeira foi a aula de teatro, que já tem essa proposta como eixo norteador em seu currículo. <b>A professora reservava um tempo para os estudantes falarem, se locomoverem no espaço, reunindo o grupo</b> e dirigindo-se a todos(as) com uma canção que sinalizava que era o momento de iniciar a atividade. Essa canção tinha três etapas, muito interessantes: na primeira, todos cantavam e gesticulavam movimentos iguais dentro de um ritmo. Na segunda, eles(as) cantavam alguns pedaços da letra e terminavam as estrofes com silêncio. Na terceira, havia a letra só gesticulada, ninguém podia cantar. Ao finalizar as três etapas, <b>a professora iniciava sua fala, expondo como estava se sentindo naquele dia. Contou de um projeto que estava participando, e apresentou o objetivo da atividade do dia. Respondeu as dúvidas, perguntou se todos haviam entendido, deu vários exemplos sobre como aconteceria a atividade, e só depois deu permissão para executarem.</b> A proposta era que, em dupla, um de frente para o outro, <b>expressassem-se vários sentimentos. Um realizava primeiro; outro, como um espelho, o imitava.</b> Não havia dúvidas ou receio em participar da atividade. As crianças riam, criavam e participavam o tempo todo, que foi considerado curto por eles. Muito interessante observar que <b>os mesmos estudantes, que de certa forma sempre apresentavam uma certa resistência em realizar várias atividades propostas em sala de aula pela outra professora titular, se comportavam de maneira muito diferente com essa. E os(as) estudantes considerados com “dificuldade de aprendizagem”, principalmente na compreensão de comando, como relatado pela outra professora, não apresentavam dificuldades.</b> Eles(as) <b>compreendiam o comando, executavam a ação, criavam em cima do que já estava explorado e propunham novas maneiras de continuar a atividade.</b> Pareceu-me não ser somente pela atividade, mas <b>eles</b> (estudantes e professora) se tocavam muito (mãos dadas, um ajuste no cabelo ou no acessório), <b>estavam sempre conversando, e tudo que as crianças falavam para ela tinha um valor que era explicitado o tempo todo.</b> Então, frases como as citadas

acima eram recorrentes o tempo todo. **A relação existente naquele espaço era completamente diferente da existente em sala de aula.**

A mesma percepção tive **no momento do recreio. As crianças se organizavam sozinhas, estipulavam a brincadeira e regras e entravam em ação.** Quando percebiam que tinha alguém burlando para ganhar o jogo **automaticamente paravam e conversavam** sobre o que estava acontecendo. **Se reorganizavam** novamente e reiniciavam a brincadeira.

Novamente, **todas as crianças participavam da atividade – inclusive as que apresentavam dificuldades em sala, uma com deficiência visual (baixa-visão) e todo o grupo.** O esforço da professora, neste momento, era com um estudante que estava apresentando episódios de isolamento, irritabilidade, choros. Queria inseri-lo novamente no grupo. Segundo a professora, este garoto estava enfrentando situações complicadas com familiares, identidade e reconhecimento do outro em sua vida. Ao voltarem para a sala de aula, demonstravam os resultados das brincadeiras: suor, euforia, gargalhadas, voz em alto e bom tom. Foram tendo que se controlar, regulando tudo aquilo que estavam sentindo para iniciarem uma outra atividade.

**Interessante: aquelas posturas desinteressadas pelas atividades voltavam.**

Fonte: Autora, 2019.

A partir disso, percebemos como os sujeitos vão incorporando o meio (educativo) em sua própria maneira de se comportar, de participar e agir para o bem – *‘todas as crianças participavam da atividade, inclusive as que apresentavam dificuldades em sala, uma com deficiência visual (baixa-visão) e todo o grupo; Eles(as) compreendiam o comando, executavam a ação, criavam em cima do que já estava explorado e propunham novas maneiras de continuar a atividade –*, ou para o mal – *posturas desinteressadas pelas atividades voltavam – e, ainda, como resolvem as situações problemáticas a partir (ou não) de sua própria voz.*

Esses modos de (não) participação, sendo, aqui, considerados como elementos fundamentais para a própria estrutura de pensamento, podem converter, psiquicamente, os oprimidos em seus próprios opressores, como nos lembra Freire (1980). Para tanto, quando observamos, nos discursos dos(as) estudantes, como resolvem as situações problemáticas e pela lógica do fundamento teórico e metodológico utilizado pelos(as) professores(as) e, pelo reflexo dos modos de participação dos participantes, podemos perceber como estar imerso a uma realidade “opressiva” impede o sujeito de reconhecer-se enquanto oprimido.

De uma maneira muito sutil, pontuamos que os participantes desta pesquisa parecem estar imersos nessa realidade opressiva: os(as) professores(as), ao declararem suas dificuldades em desenvolver uma metodologia ativa, pois são oprimidos pelo sistema educacional; e os(as) estudantes, por não conseguirem ter voz em seu cotidiano escolar. Quando perguntamos a eles(as) como fazem, constatamos a passagem de sua voz para o adulto *‘conversa com a professora e só; às vezes fala para o professor, aí ele resolve; a gente pede ajuda para as supervisoras; às vezes a gente procura o professor, e às vezes a gente também procura a vice-*

*diretora ou a coordenadora, a supervisora também, aí a gente procura elas quando acontecem algumas coisas assim*’ e o seu protagonismo.

Essa constatação é perfeitamente compreensível quando entendemos que esses sujeitos estão passivos em seus processos educativos/formativos. Processos esses que estão aportados em aspectos teóricos e metodológicos e práticas (diariamente) que fortalecem a ideia de que aquilo que está posto é o que deve ser seguido, vivenciado, obedecido, ou seja, é subordinar-se. Freire (1980) caracteriza os sujeitos em oprimidos pela sua própria subordinação à consciência do amo. Para o autor, esse nível de consciência (do amo) só pode ser compreendido quando consideramos “a realidade histórico-cultural como uma superestrutura em relação a uma infraestrutura” (FREIRE, 1980, p. 63). Consciência essa que percebemos que pode estar se formando nos professores e estudantes desta pesquisa e que se configura como:

[...] a realidade histórico-cultural que chamamos “a cultura do silêncio”. Esta espécie de cultura é uma expressão superestrutural que condiciona uma forma especial de consciência. A cultura do silêncio “sobredetermina” a infraestrutura de onde brota [...] Na realidade, a “*cultura do silêncio*”, nasce da relação do Terceiro Mundo com a metrópole. “Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador. Assim, para compreender a “cultura do silêncio” é necessário primeiro fazer uma análise da dependência como fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, pensar, de expressar-se, as culturas do silêncio e as da cultura que “tem uma palavra” (FREIRE, 1980, p. 63-64, *itálico nosso*).

Em suma, como essa participação, tanto dos(as) professores(as) quanto dos (as) estudantes, é bem pequena, o protagonismo dessas personagens em seu próprio processo educativo/ formativo acaba pertencendo muito mais a uma “cultura do silêncio”, ou seja, acabam vivenciando muito mais relações estruturadas na posição social de dominador e dominado e exercendo práticas que cronificam essa estrutura.

## **6 ANÁLISE CRÍTICA E PROPOSITIVA: MUDANÇAS SÃO POSSÍVEIS(?)**

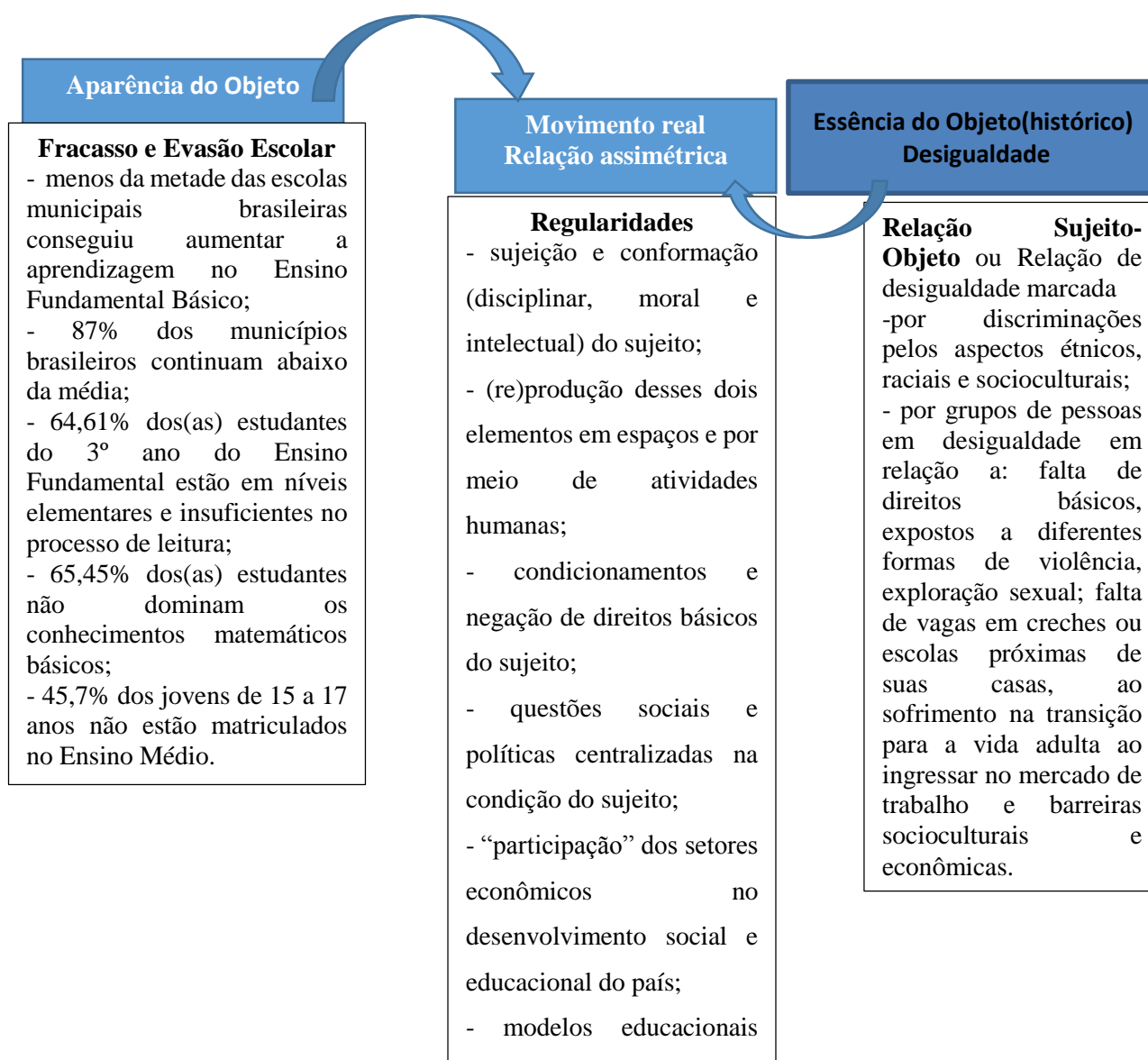
Nesta última seção, realizaremos uma síntese crítica e propositiva com o objetivo de apresentar o movimento dialético do objeto de estudo desta pesquisa: relações (de ensino), numa passagem temporal na matriz macrossocial, a qual impacta os modos de (não) participação do sujeito em sala de aula atualmente.

Para apresentar o movimento dialético do objeto, nos valeremos neste momento das considerações de Moura (2017) em relação ao significado de análise do materialismo histórico dialético. Análise que, nessa perspectiva, considerada como aquela que conduz a novos resultados no campo da ciência, é vista como uma aplicação acertada de categorias dialéticas à análise de uma situação concreta que se forma no desenvolvimento da sociedade e, principalmente, que apreende uma nova realidade, mudando a si mesma. Dessa maneira, segundo o autor, esse método de análise, que permite ao(a) pesquisador(a) compreender a essência do objeto investigado, aproxima-o, também, da categoria de totalidade, isto é, de uma unidade presente na dialética do materialismo histórico, a qual compreende os fatos como conhecimento da realidade e compreendidos como partes estruturais de um todo.

A seguir, trazemos uma imagem que nos auxilia na compreensão do movimento dialético do objeto estudado. Um fenômeno que inicialmente nos levava a observá-lo como comumente o fazem, a partir de uma lógica dicotômica e reducionista. Isto é, olhar (ou avaliar) para o sujeito dito “fracassado”, que não conseguiu aprender a ler, escrever, que não permanece na escola, que não tem sucesso em seu percurso escolar, e que, por isso, pode até ser considerado(a) como um(a) estudante que tem algum “problema”, que precisa de um diagnóstico e/ou que pode ter alguma deficiência.

Essa é a aparência do fracasso e geralmente a causa da evasão escolar ou essa é a interpretação dos resultados das avaliações externas que se têm feito dos(as) estudantes e que se repetem há mais de 20 anos?

Figura 19 - Movimento Histórico do Objeto estudado



Fonte: Autora, 2019.

Quando investigamos a origem do fracasso e da evasão escolar, percebemos que há um “movimento” nesse fenômeno resoluto de relações assimétricas que se estabeleceram entre os povos e que, por consequência, contribuíram para a (inter)constituição dos sujeitos e suas identidades. No movimento dessas relações assimétricas regularizaram-se, no tempo e no espaço, discursos e ações que sustentavam (e sustentam atualmente) uma hierarquia de poder, fortalecendo, muitas vezes, a ideia de sujeição ou conformação no sujeito.

A presença dessa conformação na sociedade, entre as pessoas mais pobres, muito provavelmente está relacionada a um condicionamento imposto pelo sistema socioeconômico (neoliberal). Esse condicionamento, necessário para manter esse sistema, nega a uma grande parcela da população direitos básicos, os quais impactam seu próprio desenvolvimento. Como um sistema inteligente, esse se reproduz nas relações entre o sujeito e (qualquer) objeto, em tempos e espaços diferentes e por meio de atividades humanas (brincadeira, estudo, trabalho).

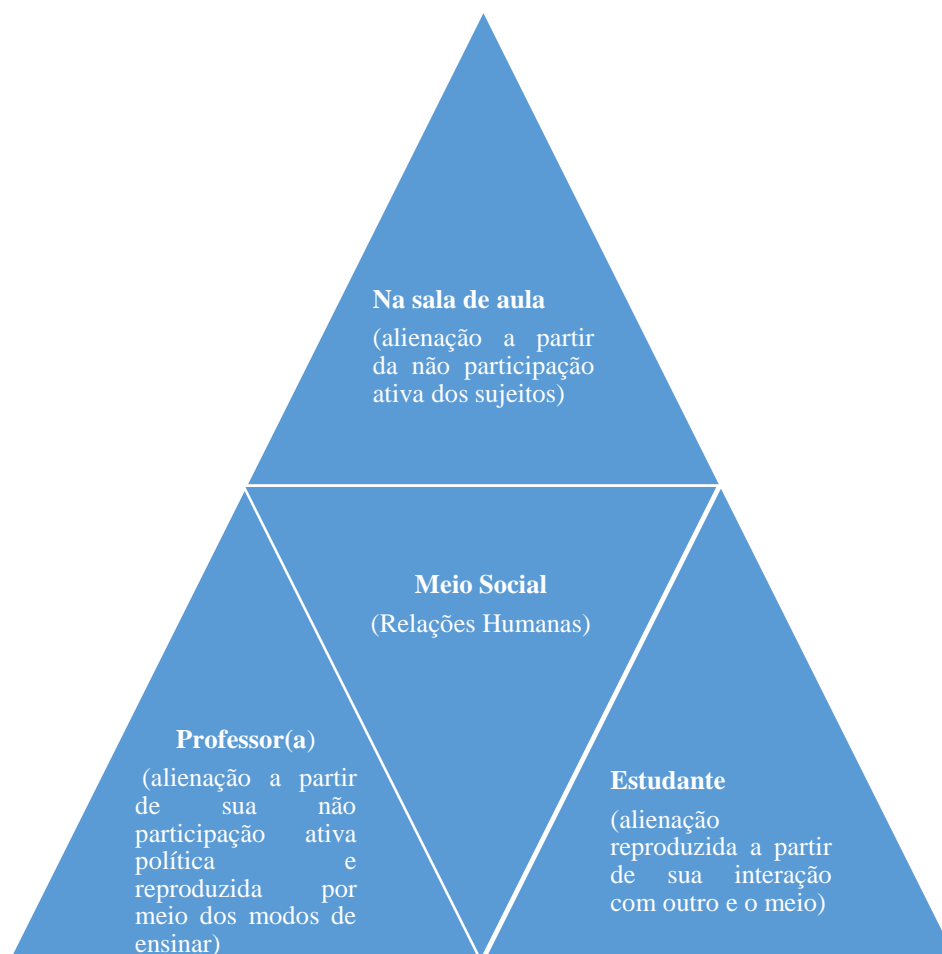
Esse sistema também se reproduz naquele(a) que por ventura não possui acúmulo de riqueza, não detém conhecimento intelectual ou não pertence a uma classe social com características físicas específicas e economicamente elevada. Há a ideia de que o “problema” está em sua condição pessoal, e não no meio social em que vive. Concomitante a isso, essa mesma ideia se (re)produz ou se fortalece através das políticas públicas, que acabam resolvendo muito mais questões pontuais que questões amplamente sociais; e se naturaliza na sociedade, por meio de modelos educacionais. Modelos esses, regidos pelos setores econômicos, que tendem a fomentar os modelos (e/ou consciência) de produção na educação. O problema disso tudo é o produto final que esse sistema consegue conceber, a alienação do sujeito.

A obra desse sistema se consolida na (inter)constituição de uma mentalidade (capitalista), isto é, uma alienação, na qual é natural que todas as coisas sejam devoradas em seu processo de produção e consumo, inclusive o sentimento de pertencimento de um coletivo. A expropriação (de bens comuns) e o acúmulo de riqueza negam o desenvolvimento de um homem social/coletivo que é crucial para que todo Ser crie sua essência (sua condição humana – sua capacidade de libertar-se inteiramente da realidade em que lhe foi dada) e sua própria aparência no meio em que está inserido.

Infelizmente, essa alienação (do sujeito) que tem se dado (ou pode se dar) por meio de uma movimentação que pode ser política, cultural, teórica, científica e metodológica (dentro e fora da escola), contida nos modos de (não) participação, foi percebida nesta pesquisa.

Ao analisarmos nas unidades os modos de (não) participação dos sujeitos participantes deste estudo pudemos perceber, vide próxima imagem, como a alienação tem conseguido se reproduzir (trilateralmente) nas instituições escolares visitadas (de maneira mais e/ou menos explícita), negando (inconscientemente) o desenvolvimento de novos homens sociais.

Figura 20 - A alienação na escola



Fonte: Própria autora, 2019.

Tendo o fenômeno da alienação a oportunidade de se conceber no meio social, ou seja, nas relações humanas, a mesma fortalece suas bases a partir de perspectivas diferentes e se cristaliza nos discursos e ações dos sujeitos e suas práticas.

Assim, a sala de aula, que era para ser um espaço de convivência, continua sendo utilizada nos moldes tradicionais de educação, nos quais não se permite que o sujeito seja protagonista do processo educativo. A organização dos espaços observados ainda preconiza uma disposição dos mobiliários em que os sujeitos fiquem de costas um para outro, enfileirados e sem contato direto com as expressões, gestos, olhares, modos de se comportar e de participar passivamente. Permanece a figura que centraliza o conhecimento, neste caso o(a) professor(a), e a troca de experiências fica limitada aos conteúdos específicos das áreas de humanas e exatas.

Os(As) professores(as) observados, que deveriam ser quem orientam e regulam as atividades desenvolvidas nas salas de aulas, apresentam-se mais como transmissores de conteúdos das esferas governamentais (inclusive que organizam o currículo, projetos,



avaliações...), do que como profissionais que podem/devem exercer a(s) função(ões) que lhe(s) foi(ram) atribuída(s) e/ou que se propôs(eram) a formar.

No entanto, temos que considerar que esse sujeito, que era para ser o mestre, é transformado, muitas vezes, em 'marionete'. Ele(a) também é aquela pessoa que faz parte de uma sociedade em desenvolvimento e que sofre como tantas outras; que participa, direta ou indiretamente, das mesmas tensões, influências, impactos político-sociais diariamente. Ele(a) é aquela pessoa que carrega uma carga de responsabilidade, que lhe é muito mais cobrada que apoiada (cultural, financeira, pessoal, profissional). Esse sujeito, por mais profissional que tenha que ser, ainda é uma pessoa com uma história, com uma identidade que também foi interconstituída e que necessita, antes de tudo, de respeito. Porém, ao considerarmos todos esses fatores no percurso formativo desse(a) profissional, o que percebemos? A sua não participação política ativa e reproduzida por meio de seus próprios modos de agir e ensinar. Suas práticas (pedagógicas), seu discurso, suas expressões, sua(não) intenção, seu tempo de escuta para o outro, seu modo de partilhar um conhecimento como um produto cultural da humanidade, que seriam as ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem se tornam invisíveis junto ao seu próprio processo de (re)produção de alienação que o cerca e que, de certa maneira, consegue o dominar. E, do mesmo modo que este é privado de modos de participação, acaba retirando (inconscientemente) dos(as) outros(as) a oportunidade de participar também.

No caso dos (as) estudantes, que convivem com esses profissionais e que, por sua vez, estão num momento intenso de formação, ficam vulneráveis em relação aos espaços que partilham com eles(as), como os aspectos: físico (o que há nele e como é organizado), temporal (quando e como é utilizado), funcional (como e para que se utiliza) e relacional (quem e em que circunstâncias).

Aspectos que não podem se dissociar uns dos outros e que estão presentes em sala de aula. Os(As) participantes deste estudo não parecem estar livres dessa vulnerabilidade, principalmente na dimensão relacional, a qual compromete o protagonismo em seu próprio processo educativo. Na faixa etária em que esses estão, por exemplo, poderiam apresentar (ou esperávamos que apresentassem) outros tipos de resoluções para os conflitos que vivenciam na escola, ao invés de acionar tanto os adultos. Mas entendemos esse referencial tão estabelecido, pois as práticas, as dinâmicas, os projetos, os modos de participação ainda se centralizam ou partem da figura do adulto. Seja ele(a) professor(a), coordenador(a), supervisor(a), diretor(a). Assim, é inevitável que quando algo necessita surgir somente deles, o ato criativo e/ou

comportamento para tal acaba sendo mais difícil, ou inapropriado, ou impensado, incompreendido, dentre outros.

Enfim, poderíamos dizer que, ao analisar e interpretar os dados presentes nos discursos dos participantes e nas observações realizadas, constatamos uma dinâmica problemática e situacional que fica muito mais pautada numa disputa de interesses econômicos e políticos que sociais. Esses interesses contribuem para que o fenômeno da desigualdade social prevaleça na sociedade. Na comunidade escolar, essa desigualdade social se apresenta como fracasso escolar, mas o que se cristaliza, como demonstrado na figura abaixo, é a alienação de todos e todas, pois sem ela o sistema econômico não se sustentaria:

Figura 21 - Contexto social observado



Fonte: Própria autora, 2019.

Os fatores externos à escola, que constituem a desigualdade social, impactam e permanecem por meio das relações entre estudantes (professores(as), gestores e equipe de apoio), pois essas são as mesmas dentro e fora da escola. Em outras palavras, o(a) estudante que está dentro da escola é a mesma criança/adolescente/jovem que também vive fora da escola. Esse sujeito (con)vive em sua comunidade, tem suas tradições, seus hábitos, seu perfil biopsicossocial - cultural e econômico, sua história, vínculos, experiências... que continuam pertencendo a ele e/ou ao seu grupo. Não há dois sujeitos.

Assim, quando a experiência desse sujeito é isolada de seu contexto, ele pode apresentar um outro “resultado”, como, por exemplo, o que as avaliações externas consideram ser o sujeito. Desse modo, a desigualdade social (fundamentada nos fenômenos histórico-culturais e nas barreiras socioculturais e econômicas) ressurgiu num outro formato - fracasso escolar, mas com a mesma essência – desigualdade social. A essência da desigualdade (inter)constituiu outros fatores, agora mais específicos ao espaço escolar, como: conteúdos distantes da realidade dos(as) estudantes, a não valorização dos profissionais da educação, a superlotação em sala de aula, a falta de acessibilidade (arquitetônica, urbanística, de comunicação e tecnológica) para os(as) estudantes com deficiência e a falta de condições necessárias de infraestrutura e transporte para todos e todas, que impactam o desenvolvimento pessoal, social e moral de toda comunidade.

Poderíamos, assim dizer que na relação desses fatores, ou entre a aparência e a essência, a alienação se estabelece. Segundo Duarte (2004) a alienação, na perspectiva da Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev (1903 – 1979) pode ser considerada como um fenômeno social e histórico que se refere a uma “dissociação entre o significado e sentido da ação” p. 62. Para o autor essa dissociação é na verdade uma ruptura na consciência do sujeito entre a relação de significações existentes e inerentes em sua vida e o sentido pessoal que ele atribui às suas ações. Duarte (2004) ressalta que quando Leontiev (1978) se referia ao sentido pessoal ele estava dialogando sobre a determinação da lógica na consciência do sujeito movida pela lógica econômica de reprodução do capital(ismo).

Em outras palavras, o teórico trazia uma reflexão afirmando, por exemplo, que o sentido do trabalho “é determinado pelo quanto ele recebe e não pelo que ele produz” p. 57. Ou seja, o significado em que o sujeito acaba atribuindo (ou tendo que atribuir quando inserido numa sociedade capitalista) à sua ação não se associa com a sua própria produção ou atuação no mundo

*Como ocorre para o operário, não é a utilidade social daquilo que é fabricado que confere sentido à atividade empresarial. A indústria de armas não é movida pela “maldade” de pessoas que não se preocupam com as vidas que serão tiradas com as armas produzidas, assim como a indústria farmacêutica está longe de ser movida pela “bondade” das pessoas preocupadas com as vidas que poderão ser salvas com os remédios produzidos. A atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital. É isso que determina o sentido dessa atividade (DUARTE – 2004 p. 57, itálico nosso).*

Ainda com o autor, e em relação aos processos psicológicos,

a ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas tem como uma de suas consequências o cerceamento do processo de desenvolvimento da personalidade humana. Isso ocorre porque o indivíduo, por vender sua força de trabalho e, em decorrência disso, ter o sentido de sua atividade como algo dissociado do conteúdo dessa atividade, acaba distanciando o núcleo de sua personalidade da atividade de trabalho. *O trabalho torna-se algo externo e estranho à personalidade do indivíduo quando, na realidade, deveria a atividade centrar-se em termos do processo de objetivação da personalidade do indivíduo. Sem a possibilidade dessa objetivação, a personalidade fica restrita, limitada em seu desenvolvimento.* Igualmente o indivíduo não tem na atividade de trabalho, com raras exceções, algo que o impulse a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano (p. 59 – itálico nosso).

E, numa lógica dialética essa dissociação entre a relação de significação e sentido pessoal gerenciada por um regime de acumulação, como o sistema capitalista, que impossibilita a participação social do sujeito e sua possibilidade de apropriação do conhecimento (como produto cultural) produz uma desigualdade para além da social. Essa lógica produz na verdade, e como afirma os autores supracitados, uma desigualdade entre os Seres Humanos utilizada por muitas correntes teóricas e metodológicas para

se atribuir a fatores biológicos as profundas diferenças produzidas pelas condições sociais de vida das pessoas. Ainda hoje não faltam pesquisadores e ideólogos de todo tipo tentando explicar as diferenças sociais como sendo consequência de processos biológicos internos aos indivíduos (herança genética, processos neurofisiológicos, hormônios etc. (DUARTE – 2004 p. 60).

Por fim, a cristalização desse “novo” fenômeno dentro e fora da escola, pode ser considerada como força resultante de todos os fatores que circundam a sociedade. E o que sustenta a ideia (de que os sujeitos que não se encontram num determinado padrão não são dignos de participação e uso dos bens), concomitante ao sentimento de desapropriação (incorporação dessa mesma ideia pelos sujeitos em questão), são as regularidades dos fatos como as relações (sejam elas de ensino ou aprendizagem) se dão a partir dos modos de (não) participação.

Apesar disso, e com Duarte (2004, p. 57) “o sentido do trabalho do operário poderá porém mudar, ainda que parcialmente”.

Em um esforço de observação distanciada, mas pertinente, poderíamos destacar, de acordo com Bauman (2009, p. 71), que:

Certamente você deve ter formulado, e seguido, tais pressupostos, do contrário não teria se dado ao trabalho de fazer essas perguntas. Para que elas ocorram, primeiro você deve acreditar que o mundo à sua volta não é algo “dado” e definitivo, que é possível transformá-lo e que você mesmo pode ser alterado ao se dedicar à tarefa de mudá-lo. Você deve ter presumido que o estado do mundo pode ser diferente do que é agora, e que o quanto ele pode ficar diferente não depende menos (se é que não depende mais) daquilo que você faz do que aquilo que você faz ou deixa de fazer depende do estado do mundo – passado – presente e futuro.

E ainda,

O filósofo Martin Heidegger sugeriu que devíamos observar as coisas, tornarmo-nos conscientes e conhecedores delas, trazê-las para o foco de nossa atenção e só transformá-las em alvos de ação intencional quando houvesse “algo errado” – quando elas falhassem, começassem a se comportar de uma forma estranha a que não estivéssemos acostumados, ou, de algum outro modo, “saíssem da norma” desafiando nossos pressupostos tácitos sobre como é o mundo e o que se pode esperar que aconteça nele. Poderíamos dizer, com Heidegger, que a mãe do conhecimento e ao mesmo tempo o estímulo da ação é o *desapontamento* (Ibidem, p. 61, itálico do autor).

Nesse tocante, acreditamos, com toda esperança e junto aos autores aqui estudados, que a preposição para esta realidade que nos é dada é bem diferente do verdadeiro (estado de) mundo. Não podemos negar ou ignorar os fenômenos históricos e culturais, mas, mais uma vez, nos afirma Bauman (2009) que o passado é apenas matéria-prima para os artefatos do futuro, e traz Hannah Arendt para concluir que

Não há testamento que especifique o que pertence a quem. O que chamamos de “legado” ou “herança” é pouco mais que o ato de submeter o passado ao capricho do destino. O passado é refém do futuro – tende a permanecer refém para sempre, embora frequentemente essa libertação ou alforria tenha sido cuidadosamente negociada e apesar do elevado resgate já pago. A famosa afirmação de Orwell, “quem controla o passado controla o futuro; quem controla o presente controla o passado” continua atual e extremamente plausível (BAUMAN, 2009, p. 60).

Bem, se não há um testamento que especifique o que pertence a quem, isso nos sugere que o que se tem (no mundo) é de todos e todas. E se considerarmos que a Abordagem sócio-histórica-cultural, base desta pesquisa, possa ser compreendida como a abordagem das possibilidades, propomos, a partir de um de seus conceitos – zona de desenvolvimento próximo (ZDP) – , uma alusão a qual entendemos ser um caminho para a realidade observada nesse estudo, e o “ideal” para uma comunidade escolar.

A partir desse conceito podemos, também, reconhecer – de forma metafórica - que o nível de desenvolvimento real da educação brasileira encontra-se numa situação determinada através da não resolução de seus problemas, e o nível de desenvolvimento potencial pode vir através da solução desses problemas sob a colaboração (real) de todos e todas que participam direta ou indiretamente do processo educativo dos(as) estudantes.

Trabalhar, nessa perspectiva, sob colaboração ou coletivamente, significa que as relações se interagem dinâmica e objetivamente para que o conhecimento das experiências passe pelo outro transformando aprendizagem em desenvolvimento humano, isto é,

[...] numa *atividade coletiva* ou sob orientação de adultos, usando a imitação, *as crianças são capazes de fazer muito mais coisas*. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que *demandam alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento* em crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 101, itálico nosso).

Suas considerações atemporais nos ajudam a compreender como se dá a aquisição do conhecimento pela interação do sujeito com o meio e como se produz a reação individual em um ambiente coletivo. Suas elaborações são de tamanha importância e abrangência na educação que nos permitem abandonar a “aprovação” do olhar do outro como passaporte para participar de algo, pois entende-se que em uma relação todos têm algo a ensinar e aprender.

Com isso, o coletivo, para nós, passa a ser a força motriz, capaz de automatizar relações saudáveis que promovam aprendizagem e desenvolvimento. Poderíamos então, representar o seguinte processo de possibilidades e mudanças para o contexto analisado:

Figura 24 - Mudanças são possíveis



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2019.

Não necessitamos localizar exatamente onde se inicia o processo. O necessário é ter, como ponto de partida, o diálogo e a escuta. Esses elementos, educativos e fundamentais, podem ser oportunizados por meio de uma assembleia, que, para López (2013), é considerada como uma estratégia metodológica, pois, a partir dela é que se constrói cooperativamente a aprendizagem e, ao mesmo tempo, se socializam as situações problemáticas vivenciadas para se iniciar um processo educativo.

As situações reais são também consideradas por Vigotski (2010) no processo educacional. Para ele, a própria experiência do(a) estudante, a qual é determinada pelo meio, apresenta onde deve ser a atuação do(a) professor(a) (e/ou de qualquer outro profissional), que pode contribuir na organização e regulação dessas situações (relações de aprendizagem).

Daí ser muito fácil concluir que não se deve criar nenhum meio educativo artificial: a vida educa melhor que a escola, façamos a criança entrar de cabeça no ruidoso fluxo da vida e podemos estar antecipadamente seguros de que esse

modo de educar produzirá um homem firme e apto a enfrentar a vida (VIGOTSKI, 2010, p. 68).

Dessa forma, os aspectos considerados por esses autores (o diálogo, a escuta, a colaboração, situações reais, experiência de vida) não cabem numa metodologia educacional em que haja passividade, pois esses aspectos por si só emergem e dependem da ação dos sujeitos.

Alguns autores que discutem os problemas observados na educação já citaram e/ou vivenciaram esses aspectos na prática, considerando-os de suma importância para a construção de um modelo educacional social. Para Boleiz Junior (2008), a tarefa desse modelo é propiciar condições de se “formar” seres humanos e isso só será possível por meio de exercícios da própria subjetividade crítica e autônoma do sujeito. E completa seu pensamento com Freire, que afirma que “é decidindo que se aprende a decidir” (apud FREIRE – 1997, p. 41), ou seja, é participando que se aprende a participar, é agindo que se aprende a agir, é dialogando que se aprende a dialogar, é colaborando que se aprende a colaborar.

São esses aspectos que constituem um ambiente de aprendizagem, ou um meio social que oportuniza aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento (pessoal, social e moral) e protagonismo.

Vimos que o protagonismo e colaboração aparecem, também, nas obras dos pedagogos Pistrak e Makarenko, desde a época da Revolução Russa (1905 – 1918). No contexto em que estavam inseridos, como países destruídos pela guerra, governados pelo autoritarismo, pessoas passando fome, analfabetas, entre outros, precisavam de um método de ensino em suas escolas (formais e informais) onde, para Pistrak, a participação direta do(a) estudante na produção resgatasse, segundo Boleiz Junior (2008), a noção de trabalho socialmente necessário para a formação de um sentimento de pertencimento.

Ele formaria um trabalhador apto ao trabalho intelectual e físico, ao planejamento/gerenciamento e à execução, conjugado, no esquema elaborado por Pistrak, à auto-organização da escola pelos estudantes, isto é, pela *participação direta no trabalho de manutenção do cotidiano escolar*, mas, sobretudo, como *aprendizado de convivência, de cooperação e de liderança, de protagonismo político e obediência ao coletivo*: integração autônoma à sociedade (GOLOVATY, 2017, p. 223, itálico nosso).

Makarenko entendia que o colunista precisava compreender que “ali tudo era de todos: a frigideira, o óleo, a rede e os peixes pescados. O combate ao individualismo fazia parte de seu processo de ensino e do processo do desenvolvimento das atividades práticas em que os



educandos percebessem o nosso lugar do meu” (LUEDEMANN<sup>70</sup> apud JUNIOR BOLEIZ, 2008, p. 96).

Fiquei contente como uma criança: que maravilha! Que bela e empolgante dialética! Um coletivo trabalhador livre não é capaz de ficar parado no mesmo lugar. A lei universal do desenvolvimento geral só agora começa a mostrar suas verdadeiras forças. As formas de vida de um coletivo humano livre são o movimento para a frente, e a forma de morte é a parada (MAKARENKO<sup>71</sup> apud JUNIOR BOLEIZ, 2008, p. 126)

Para tanto, segundo Junior Boleiz (2008), Makarenko afirmava que, para haver uma boa escola que cultive a coletividade, necessita-se de um sistema cientificamente organizado por todas as influências (estudantes, professores, gestores, e outras esferas governamentais), para a formação do homem novo; e nunca se pode deixar de promover o estabelecimento de relações de produção úteis coletivas. Essa afirmação, para nós, resume o papel da metodologia ativa, não somente dentro da sala de aula, mas dentro de toda escola e sociedade.

No entanto, como fazemos um recorte da sala de aula, consideramos que “é na responsabilidade para com o trabalho coletivo e para com as suas exigências que se forma o homem novo, livre do egocentrismo fomentado pela educação capitalista” (JUNIOR BOLEIZ, 2008, p. 157). O(a) professor(a) pode se valer de uma sistematização de ensino que permita a participação de todos e todas, ou seja, de uma metodologia ativa.

De certa maneira, compreendemos que o trabalho coletivo deve estar presente em toda a escola para que seja algo comum a todos e todas. Aqui, pontuamos a importância e o papel dos gestores que, segundo Franco e Gonçalves (2013, p. 64), é de

[...] reunir, discutir e articular, com o conjunto dos professores, possíveis alternativas, levando em consideração a experiência dos docentes, como também contribuindo, através do exercício da reflexão, no acompanhamento das ações didáticas, em coerência com o projeto pedagógico, além da articulação em relação aos pais, alunos, educadores e comunidade escolar.

No mesmo processo educativo, em que todos se encontram, os gestores também têm a responsabilidade de colaborarem com o(a) docente, pois, ainda segundo as autoras,

[...] há necessidade de o coordenador pedagógico ser o agente direcionador da formação, já que seu trabalho precisa se desenvolver na busca de caminhos que solucionem/minimizem as dificuldades presentes na escola em conjunto com os demais atores sociais, na busca de uma educação transformadora/emancipatória, visando sempre o aprendizado do educando. Nesse sentido, é da competência do coordenador pedagógico a busca por um

<sup>70</sup> LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko** – Vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

<sup>71</sup> MAKARENKO, Anton Semiónovitch. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2004.

ensino de qualidade para os alunos, direcionando ações para a integração do ensino e da aprendizagem, tomando como base a formação continuada dos professores. Pois é através da formação continuada que os professores podem aprimorar suas práticas, buscando soluções para problemas que ocorrem no cotidiano escolar, tendo em vista que apenas a formação inicial não é suficiente para administrar a complexidade do cotidiano escolar (Ibidem, p. 66).

Seguindo a mesma linha de trabalho colaborativo e participativo, no processo de possibilidades de mudanças exposto na figura acima, ressaltamos que outras instâncias também são tão responsáveis quanto os(as) professores em sala de aula e os gestores das escolas, pelo processo educativo dos(as) estudantes. A interlocução prevista nesta preposição não é uma utopia se considerarmos que a experiência de Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) mostrou para que se existe esse equipamento (Secretarias de Educação).

A grande diferença dessa gestão era realizar o mesmo processo educativo (democrático e participativo) que se previa na escola na secretaria.

Para que pudesse exercer a gestão democrática que tanto defendia, segundo Gadotti e Torres (2001, p. 12) Paulo Freire passou a *discutir*, com sua equipe de trabalho e com as universidades, a proposta da política de educação que pretendia implementar na cidade. Para tanto, percorreu escolas em todo o município, *falou com vários funcionários, professores, gestores, agentes escolares, supervisores escolares, assim como com estudantes e familiares*, enfatizando sempre que “aprender é gostoso, porém, requer disciplina” (FRANCO; GONÇALVES, 2013, p. 107, *itálico nosso*).

Processo esse que, segundo Franco e Gonçalves (2013), tinha como princípios a verdade e a transparência e que “[...] se esforçava para fazer circular todas as informações sobre a situação real de toda a Secretaria, além de mostrar possíveis caminhos para as mudanças” (Ibidem, p.110). Com isso, Freire envia um documento para orientar gestores e professores(as) sobre como poderiam agir diante de tanta dificuldade:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela *possibilidade* que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem *de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura*.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, *possibilitando-lhe transformar em sujeito de sua própria história*. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais as necessidades e interesses de toda

a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador de cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.

A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então *um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência.*

O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. A marca que queremos imprimir *coletivamente* às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também *práticas educativas as diversas formas de articulação* que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social (SME/SP apud FRANCO; GONÇALVES, 2013, p. 111, itálico nosso).

É possível observar no documento fundamentos teóricos e metodológicos que se baseiam na perspectiva da interconstituição do sujeito, ou seja, nos modos de sua participação a partir do coletivo que utiliza práticas educativas potentes para articular todas as instâncias, de maneira que todos permaneçam no processo de formação contínua.

As esferas maiores (municipais, estaduais e federais) também precisam estar articuladas e trabalhando em conjunto com toda a comunidade. Esse, talvez, seja o maior desafio, mas é a correspondência necessária para que o processo educativo não seja interrompido.

A participação da população em conselhos municipais é de extrema relevância, pois esses órgãos têm o caráter normativo, deliberativo e consultivo, que contribuem para a (in)formação do sujeito participativo. E, em via de mão dupla, tanto as esferas governamentais maiores como toda comunidade podem se valer de um processo que, segundo Monnerat e Souza, (2015) envolve mudanças como transformações profundas na cultura institucional burocrática e no corporativismo profissional fortemente arraigados nos Estados brasileiros.

Esse processo, o qual as autoras citam, é denominado como intersetorialidade que, além de trazer em seu fundamento a colaboração, trabalha com práticas coletivas de decisões democráticas. Sua proposta é possibilitar a construção de uma visão complexa dos problemas sociais reais de diferentes setores e construir um objeto e objetivos comuns para romper com a lógica segmentada da produção do saber, especialização disciplinar e práticas sociais fragmentadas.

Ainda com as autoras, esse processo pode ser considerado como uma estratégia

[...] de gestão voltada para a construção de interfaces entre setores e instituições governamentais (e não governamentais), visando o enfrentamento de problemas sociais complexos que ultrapassem a alçada de um só setor de governo ou área de política pública (MONNERAT; SOUZA, 2015, p. 10).

O planejamento aparece como sua ferramenta imprescindível, pois ele

[...] deve ser a tradução da articulação entre saberes e práticas setoriais, considerando-se que no âmbito do planejamento conjunto a intersectorialidade deve se concretizar como síntese de conhecimentos diversos (interdisciplinaridade) para atuar sobre problemas concretos (Ibidem, p. 9).

O êxito desse processo, que no Brasil ainda não temos obtido, depende da atuação de cada área e/ou setor (Saúde, Educação, Assistência Social) que atende a comunidade, pois somente cada um em seu exercício é que “[...] consegue identificar suas fragilidades e lacunas para o enfrentamento matricial dos problemas complexos que se apresentam e que exigem a parceria com outros setores para seu enfrentamento” (MONNERAT; SOUZA, 2015).

As autoras ressaltam que essa intersectorialidade, especificamente na Educação, apresenta uma quantidade muito pequena de produção bibliográfica mesmo reconhecendo que as diversas formas de manifestação das questões sociais impactam diretamente seu público alvo. No entanto, o que percebemos neste estudo é que as questões sociais não são contempladas como origem do fracasso e evasão escolar pontuados nos resultados das avaliações externas e, talvez esse dado justifique a baixa quantidade de publicações sobre esta temática e o aumento de publicações centralizando o fracasso e evasão escolar na condição do sujeito.

Os resultados das avaliações externas evidenciam, “com a persistência histórica de indicadores negativos”: a evasão escolar, altas taxas de analfabetismo, disparidade na relação idade e série, baixos índices de escolaridade, dentre outras questões, mas não evidenciam junto a esses o quanto “[...] a complexidade da atuação da escola aumenta proporcionalmente ao incremento da cobertura de matrículas, já que passam a ingressar no sistema escolar alunos com maior grau de vulnerabilidade social” (MONNERAT; SOUZA, 2015, p. 6). Acrescentaríamos que, enquanto não discutirmos as questões sociais que impactam diretamente os processos de ensino-aprendizagem dos(as) estudantes, talvez não deixaremos de ver essa cronificação nos resultados das avaliações.

Assim, parece-nos fundamental considerar a questão social e os limites da sociedade brasileira no processo educativo de toda a sociedade, não somente ao que acontece dentro da escola. Toda a articulação intersectorial nas e/das esferas governamentais pode contribuir para a promoção da equidade e integralidade do sujeito na estrutura macrosocial.

Isto significa repensar a educação e perceber a necessidade de incluir o conceito de equidade na educação que, segundo UNESCO e OEI (2018, p. 4), significa

[...] encontrar soluções específicas para remover as barreiras que limitam as conquistas educacionais e criar oportunidades de aprendizagem que levem em conta as necessidades de todos os alunos, independentemente de etnia, situação migratória, condição física, social e intelectual e, evidentemente, de gênero, de modo que cada menino e cada menina sejam protagonistas na construção de um futuro próspero e sustentável.

Pois ainda hoje podemos identificar que os modelos educacionais (mais tradicionais) podem oportunizar modos de não participação do sujeito e que esses podem reforçar os estereótipos sociais e culturais por meio de práticas educativas, organização do espaço, currículo escolar, métodos de ensinar e formas de avaliação.

Modos de não participação que têm seus aportes em aspectos históricos e sociais, que utilizam diversos tipos de práticas discriminatórias e que dificultam oportunidades de aprendizagem no processo de desenvolvimento da própria sociedade. Dessa forma, segundo a UNESCO e OEI (2018), para que haja “[...] mudanças na teoria e na prática em todos os níveis do sistema educacional, desde os professores em sala de aula e outras pessoas que trabalham diretamente em experiências educacionais até os responsáveis pela política nacional” (Ibidem, p. 17), é necessário:

[...] reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surgem a partir de aspectos do próprio sistema educacional. Tais aspectos incluem a maneira em que os sistemas educacionais estão organizados atualmente, os métodos de ensino que são praticados, o ambiente de aprendizagem e as formas e meios pelos quais se baseia e se avalia o progresso dos alunos (op. cit.).

Em outras palavras, significa reconhecer que todos(as) os estudantes são igualmente importantes e que não aprender significa repensar a perspectiva educacional da qual se está partindo. A perspectiva trazida pela UNESCO e OEI (2018) é uma educação para a diversidade. É concretizar um direito nas escolas “[...] tanto no acesso quanto na permanência e promoção dos alunos, independentemente de suas condições econômicas, sociais, culturais ou pessoais” (Ibidem, p. 16). E, transformar “[...] esse reconhecimento em reformas concretas, visualizando as diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem” (op. cit.) é romper com perspectivas que impedem que o processo educativo do sujeito se desenvolva por meio do protagonismo.

Ter essa perspectiva à luz de práticas educativas pode “[...] melhorar a qualidade e a equidade na educação para combater a pobreza e a desigualdade e, assim, favorecer a inclusão

social” (op. cit.). Esse se tornou um dos objetivos do Projeto Metas Educativas 2021: a Educação que queremos para geração dos Bicentenários<sup>72</sup> da organização, que entende a educação como estratégia principal para “[...] promover a coesão e a inclusão social e alcançar um progresso verdadeiro” (op. cit.).

Ainda que seja um desafio colossal podemos tentar.

Ainda que não encontremos, como não encontramos nesta pesquisa, modos de participação que concretizem o Direito nas escolas, como supracitado, não podemos esquecer que romper com os “cinturões” de ideais que responderam bem a uma certa parcela da sociedade e em diferentes períodos, assegurando-lhes a estabilidade de suas heranças, significa para o sujeito (inter)constituído nesse modo de participação (dominador/dominado), muitas vezes, romper com crenças, hábitos, tradições, modo de viver, meio social. Processo doloroso para quem ainda precisa fazê-lo!

Ainda que os sujeitos não percebam os malefícios da alienação no mundo, teremos, segundo Bauman (2009, p. 91), “[...] de esquecer grande parte do que aprendemos, ao mesmo tempo em que precisaremos nos livrar de muitas coisas das quais nos orgulhamos e pelas quais hoje somos louvados”.

Ainda que não encontremos a metodologia ativa, como traz a literatura aqui estudada, difundida nas escolas desenvolvendo protagonismo, diferentes formas e/ou jeitos de ensinar e aprender, podemos continuar observando na juventude a natureza social do Ser que por si própria ainda busca o grupo, o coletivo, para realizar alguma atividade. Como nos mostraram os(as) estudantes participantes e como nos apontou Makarenko, que não se educa

[...] individualmente a personalidade coletivista, mas toda a coletividade em seus movimentos particulares e gerais, e que ela necessitava de novos desafios, de novas perspectivas para dar um novo salto. Ou seja, a coletividade tinha por definição o movimento, a constituição de novas propostas de vida, o

---

<sup>72</sup> Nos últimos 15 anos, foram identificados progressos internacionais significativos na expansão do acesso à educação, especialmente no âmbito primário. Entretanto, de acordo com os números mais recentes da UNESCO, cerca de 263 milhões de crianças e jovens entre 6 e 17 anos de idade, a maioria deles meninas, atualmente não frequentam a escola (Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2016). As projeções indicam que 25 milhões dessas crianças nunca chegarão a pôr o pé na sala de aula. Existem importantes disparidades de gênero, uma vez que as meninas representam dois terços do total de crianças que não frequentam a escola. Em comparação com as crianças de famílias mais ricas, a probabilidade das crianças que vivem em lares mais pobres não frequentarem a escola é quatro vezes maior, e a probabilidade de que elas não consigam terminar o ensino fundamental é cinco vezes maior (Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2016). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são baseados nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e nos objetivos da Educação para Todos (EPT) - movimento global para assegurar uma educação básica de qualidade para todos os meninos, as meninas, os jovens e os adultos - e especificam o tipo de educação que é necessário no mundo de hoje. O ODS 4 incentiva os países a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A comunidade educacional mundial adotou o Marco de Ação da Educação 2030 para avançar em direção ao alcance do ODS 4 e seus objetivos. O Marco enfatiza a necessidade de abordar todas as formas de exclusão e marginalização. Em particular, o Marco insta a abordar as desigualdades relacionadas com acesso, participação, processos e resultados da aprendizagem, prestando uma atenção especial à desigualdade de gênero. Fonte: Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação na ibero-américa, 2018.

enfrentamento de dificuldades e a liquidação das resistências a toda iniciativa da nova vida coletiva (LUEDEMANN, 2016, p. 104).

Por fim, ainda que os modos de não participação na sala de aula não sejam considerados a partir de (suas) perspectivas de construção histórica das relações, de prerrogativas legais que alicerçam os espaços educacionais e de forças intrínsecas às relações que se edificam nos olhares, nos gestos, nos discursos, nos modos de fazer, de silenciar, de pertencer, nossa identidade, podemos reinventar. Podemos, mesmo diante de realidades tão fragilizadas e circunstancialmente, colaborar para a reinvenção do outro, para uma outra realidade e no mesmo (estado de) mundo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Orgs.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf)>. Acesso em: 26 de mai. 2017.

ANDRADE, H. Taxa de analfabetismo para de cair no Brasil após 15 anos. **UOL**: Rio de Janeiro, 27 set. 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/27/analfabetismo-volta-a-crescer-no-brasil-apos-mais-de-15-anos-de-queda.htm>. Acesso em: abril 2018.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Edit Universitária, 2018.

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial- tempos insatisfatórios? **Educação em Revista Belo Horizonte**, v. 31. n. 3. p.15-47. Jul./Set., 2015

AZEVEDO, Carlos Eduardo Franco. OLIVEIRA, Leonel Gois Lima. GONZALEZ, Rafael Kuramoto. ABDALLA, Márcio Moutinho. **A estratégia de triangulação: Objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. **Anais do EnEPQ**. Brasília. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da Vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1990.

Buss, Paulo Marchiori. Globalização, pobreza e saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(6):1575-1589, 2007.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Lex**: legislação federal e marginalia, São Paulo, v. 59, p. 1966, out./dez. 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>.



BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 91**, de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acessado em: maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Lei nº.13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm).

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**: versão preliminar. Ministério da Educação e Cultura. junho. 2014. Acessado em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file> Acesso em: 25 de jun. de 2019

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **A organização escolar na perspectiva de Anísio Teixeira**: A centralidade do trabalho docente. 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Dos Métodos e das Metodologias em Pesquisas Educacionais na Teoria Histórico-Cultural. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Orgs.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, v.31, p. 213-230, 2008.

DELARI JUNIOR, Achilles. Princípios éticos em Vigotski: Perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. v. 24, n. 1, jan./abr. p. 45-63. 2013

DENZIN, Norman K. **The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods**, New York: McGraw-Hill, 1978.

Dicionário Etimológico: **Etimologia e Origem das Palavras**. Trabalho. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/trabalho/>. Acesso em: 30 abril 2018.

Duarte, Newton. **Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, Abril 2004.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA Windyz, **Tornar a educação inclusiva**: como esta tarefa deve ser conceituada. Brasília, setembro de 2009.

FERREIRA, Paula. ‘**Catástrofe Nacional**’, dizem especialistas sobre resultados da **Avaliação Nacional de Alfabetização**. O Globo, São Paulo. 25 de Outubro de 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/catastrofe-nacional-dizem-especialistas-sobre-resultados-da-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-21991860>. Acessado em: 24 de jun. de 2019

FLICK, U. Triangulation revisited: strategy of validation or alternative? **Journal for the Theory of Social Behavior**. v. 22, n. 2, p.175-197, 1992.

FOLHAPRESS. **Com evasão escolar empacada, país levaria 200 anos para incluir jovens**. BNews – Educação. 17 de Outubro de 2017. Disponível em: <https://www.bnews.com.br/noticias/principal/educacao/188946,com-evacao-escolar-empacada-pais-levaria-200-anos-para-incluir-jovens.html> Acesso em: 24 de jun. de 2019

FOUCAULT, Michael. **Ordem do discurso** – Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1970.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências. **Pro-posições**, v. 25, n. 3 (75), set./dez., p. 103-121. 2014.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena. Coordenação pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo. n. 37, ago./dez. p. 63-71. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes. Coleção Educação Universitária, 1980.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Infância (UNICEF), **Cenários da Exclusão escolar no Brasil**, 2017.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 32 ed. São Paulo: Companhia Editeis Nacional, 2003.

GOLOVATY, Ricardo Vidal. A pedagogia socialista de Moisey Pistrak no centenário da Revolução Russa: Contribuição pelo olhar da história e da sociologia da educação. **História e Cultura**, Franca, v. 6, n. 1, mar., p. 213-240, 2017.

GOULART, Marcelo Pedroso. Ministério Público e Políticas Pública. **8º Congresso Brasileiro de Gestão do Ministério Público Conselho Nacional do Ministério Público**. Brasília, 3 de agosto de 2017.

HERNANDES, Paulo Romualdo. Meninos órfãos vindos do Reino para a América Portuguesa: mestiçagem cultural. **Revista Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 34, n. 66, p. 125-139, 2016.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, Campinas: UNICAMP, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 1970-2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=ECE306&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>. Acesso em: 25 de jun. de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default.shtm>.> Acesso em: 25 de jun. de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, São Paulo. 30 de Agosto de 2018. Disponível em: [https://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206](https://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206). Acesso em: 24 de jun. de 2019

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Sobre a ANA**, Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 01 nov. 2017.

JUNIOR BOLEIZ, Flávio. **Pistrak e Makarenko: Pedagogia social e educação do trabalho**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

JUNKER, B. H. **A Importância do Trabalho de Campo**. São Paulo: Lidador, 1971.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr./2000.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino/ Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas: Navegando, 2011.

LOPES, Brenner. JEFFERSON, Ney Amaral. CALDAS, Ricardo Wahrendorff, **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: SEBRAE, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. Anton Makarenko e a pedagogia revolucionária. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Ensino desenvolvimental: Vida, pensamento e obras dos principais representantes russos**. 3. Ed. Uberlândia: EDUFU, 2016.

MAKARENKO, Anton Semyonovic. **As bandeiras nas torres II**. Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

MAKARENKO, Anton Semyonovic. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, v.8, n. 26, 2004. p. 36- 44.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 1. ed. Fonte Digital: Editora Jahr. 1848. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>. Acesso em: 29 de jun. 2019.

- MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1983.
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **Etnografia a e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MELERO, Miguel Lopez. **Aprendiendo a conocer a las personas com síndrome de down**. Málaga: Aljibe, 1999.
- MELERO, Miguel Lopez. **La asamblea em el proyecto roma: su sentido em la escuela**. Málaga: Aljibe, 2013.
- MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosimary Gonçalves. Intersetorialidade e políticas sociais: Contribuições ao debate contemporâneo. **I Congresso Internacional Política Social e Serviço Social. Anais...** Londrina. 2015.
- MORAES, P. J de. **A alfabetização a partir das palavras geradoras**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. UNICAMP, 2008.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O negro, da senzala para escola: A educação nos congressos agrícolas do Rio de Janeiro e de Pernambuco (1878)**. Curitiba: Atena Editora, 2017.
- NETTO, J. P. N. **Introdução ao Método de Marx**. Brasília: PPGPS/SER/UnB, abril 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8>. Acesso em: maio 2016.
- NUNES, Vicente Willian do Nascimento. BESSA, Rosimar Couto. Metodologias ativas apoiadas por recursos digitais: Usando os aplicativos prezi e plickers. In: GOMES, Maria João. OSÓRIO, António José. VALENTE, António Luis (Orgs.). **Challenges 2017: Aprender nas nuvens, Learning in the clouds**. Portugal: Universidade do Minho, 2017.
- OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE: Brasil**. Comité de Revisão Económica e de Desenvolvimento da OCDE. Fevereiro de 2018. 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>. Acesso em: 24 de jun. de 2019
- OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação em Foco**, ano 16, n. 22, dez., p. 163-183. 2013.
- PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. **O fracasso escolar como objeto de estudo**: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa. n. 65. 1988.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich, 1888-1940. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho, 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Ensino desenvolvimental**: Vida, pensamento e obras dos principais representantes russos. 3. Ed. Uberlândia: EDUFU, 2016.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. **Um estudo sobre a evasão escolar: Para se pensar na inclusão escolar**. 25º Reunião Anual da ANPED. Anais... .Caxambu. 2002.

REZENDE, Marcello Santos. ATHAYDE, Milton Raimundo. CHRISTO, Cirlene de Souza. **Mnemosine, O conceito de atividade como unidade de análise na Psicologia? Um possível diálogo entre Vigotski e Politzerv**. 9, n 1, p. 61-80. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, ed. 2. 1995.

RODRIGUES, Ernalina Sousa Silva Rodrigues. **A organização do tempo pedagógico no trabalho docente**: Relações entre o prescrito e o realizado. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAÚÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. Curitiba: Educar, n. 31, v. 24. p.169-189, jan.– jun. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMITH, H. W. *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. **Englewood Cliffs**, NJ: Prentice Hall, 1975.

SMOLKA, Ana Luiz Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, n 50, abr. p. 26-40. 2000.

TEIXEIRA, Madalena Telles. REIS, Maria Filomena. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Meta: Avaliação**, v. 4, n. 11, mai./ago., 2012. P. 162-187.

UNESCO. OEI. **Ibero-América Inclusiva: Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação na Ibero-América**. 2018. Disponível em: <https://www.oei.es/en/Education/News/oei-y-unesco-presentan-una-guia-de-inclusion-y-equidad>. Acesso em: 29 de jun. de 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras**: texto e contexto. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.88, n. 219, p. 291-309, mai./ago. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas fundamentales de la defectología**. Obras Completas, tomo 5. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEBB; CAMPBELL; SCHWARTZ; SECHREST. **Unobtrusive Measures**. SAGE Publications, 2012.

ZALUAR, Alba. **Da Revolta ao Crime**. São Paulo: Moderna. 1996.