

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA BEATRIZ LEAL
CAROLINETIBORSKILISE

**AVALIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA EQUÂNIME: O QUE DIZEM OS
ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2019

ANA BEATRIZ LEAL
CAROLINE TIBORSKI LISE

**AVALIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA EQUÂNIME: O QUE DIZEM OS ALUNOS
DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do grau de
Licenciadas em Pedagogia, no curso em
Graduação de Pedagogia do Setor de Educação
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª Dra. Roberlayne de Oliveira
Borges Roballo

CURITIBA

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA BEATRIZ LEAL

CAROLINE TIBORSKI LISE

Avaliação sob uma perspectiva equânime: o que dizem os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná como requisito à obtenção do título de grau de licenciadas em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo
Orientadora - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Maria Teresa Esteban
Examinador externo - Universidade Federal Fluminense

Curitiba, 20 de Novembro de 2019.

À Isis e à Laura, para que vocês cresçam em um mundo em que todas crianças tenham boas escolas, o amor e a compreensão que desejamos à vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente à nossa orientadora, Professora Dra. Roberlayne de Oliveira Borges Roballo, por ter nos ensinado muito mais que o previsto pelo currículo do curso de Pedagogia, muito antes do início deste trabalho, mobilizando nossa atenção à educação das pessoas mais vulneráveis, e por ser sempre um exemplo de força e amorosidade.

Ao Projeto de Extensão Nenhum(a) a Menos na Escola, onde foi possível exercer nossa autonomia como futuras profissionais da educação e aprender a lidar com a equidade em todas as dimensões do currículo. Igualmente, nossos sinceros agradecimentos à Escola campo de pesquisa, que desde o início do Projeto abriu suas portas para as estudantes da UFPR, possibilitando aprendizagem para além da sala de aula, e o apoio durante o desenvolvimento deste trabalho não foi diferente.

Nossa mais profunda gratidão ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, por ter nos proporcionado os melhores professores e professoras que poderíamos ter, a participação em projetos de pesquisa e extensão, e ser nossa segunda casa nos últimos cinco anos, onde encontramos por diversas vezes o consolo de amigos e amigas, de nossas professoras e também pudemos viver os momentos mais felizes de nossas vidas, sendo nosso maior templo de crescimento acadêmico e pessoal.

Aos nossos pais, somente nosso mais sincero amor poderá dar conta de agradecer por todo apoio dado durante a realização deste trabalho, assim como têm sido desde o início da graduação, e durante toda a nossa vida, nos inspiraram e incentivaram a estudar.

E à Professora Dra. Maria Teresa Esteban, de quem somos leitoras, fãs e eternas aprendizes, agradecemos pela prontidão ao aceitar nosso convite para ser a banca examinadora deste trabalho, mesmo não atuando como professora da nossa Universidade, sendo extremamente solícita e generosa conosco, viajando até Curitiba, honrando-nos muitíssimo com a sua presença. Certamente, tê-la conosco neste momento tão importante em nossas vidas, nos marcará para sempre. Que em nosso trabalho como futuras pedagogas, possamos seguir o exemplo da professora

Esteban, como forma de agradecimento à todo conhecimento que nos foi passado através de sua produção científica, tão humana e sensível.

“O conhecimento é, pois, uma aventura que comporta em si mesma,
permanentemente, o risco de ilusão e erro.”

Edgar Morin

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo de explorar a avaliação em contextos vulneráveis, e de que forma ela pode ser promotora de trajetórias mais equânimes quando feita a partir da reflexão e interrogação sobre paradigmas heterogêneos, baseado em teorias consistentes e aplicáveis. Primeiramente, buscando compreender a formação dos currículos que hoje dão os moldes para a avaliação escolar, realizou-se o estudo da formação da escola pública brasileira durante a era republicana, e as mudanças da cultura escolar conforme mudou-se os governos brasileiros, fazendo um recorte da virada do século XIX para o XX, até os dias atuais. Em seguida, buscou-se identificar de que forma as desigualdades que sofrem os alunos mais vulneráveis hoje em dia nas escolas, são heranças da construção da cultura escolar ao longo do século XX. Trazendo essas reflexões para o chão da escola, realizou-se uma pesquisa qualitativa, em uma escola pública de ensino fundamental da região metropolitana de Curitiba, situada em uma região considerada território de alta vulnerabilidade. Como metodologia, inicialmente foram coletados dados da rede municipal de ensino e da escola campo de pesquisa, evidenciando a fragilidade do público desta escola em comparação às demais da região. Partindo para a análise da realidade intraescolar, foram traçados os perfis familiares dos alunos do quinto ano do ensino fundamental do período vespertino, assim pôde-se identificar correlação entre o nível de escolaridade dos pais, e a renda média das famílias, com o desempenho escolar dos alunos, sendo as crianças mais vulneráveis as que mais sofrem com a reprovação. Tendo o perfil dos alunos traçado, optamos em realizar roda de conversa com alunos do quinto do ensino fundamental, o que possibilitou uma comunicação dinâmica e produtiva entre os sujeitos, através de uma roda de conversa sobre avaliação. A roda de conversa foi estruturada em três momentos: abordagem da avaliação de maneira ampla, para que elas pudessem dizer o que compreendiam como avaliação; em seguida, tratamos as influências familiares na relação das crianças com a avaliação escolar; e por fim, abordamos suas impressões e vivências quanto à reprovação escolar. O diálogo com as crianças revelou o sentimento de culpabilização pelo fracasso na avaliação escolar, principalmente, em casos o resultado final seja reprovado, a dificuldade ligada à realização do dever de casa, interpretado pelos professores como desinteresse ou irresponsabilidade, e a sensação unânime de medo ao realizarem uma prova, sendo esta considerada por eles, como o instrumento de avaliação que definirá o futuro de suas vidas. Dessa forma, como resultado principal, percebemos que o processo de avaliação é essencial para o ensino e a aprendizagem na visão dos alunos, desde que idealizado e executado com a participação de todos os sujeitos dentro da escola, inclusive e principalmente, as crianças, favorecendo a construção de novas práticas.

Palavras-chave: Avaliação. Contextos vulneráveis. Equânimes. Roda de conversa. Crianças.

ABSTRACT

The present work was developed with the objective of exploring the assessment in vulnerable contexts, and how it can be a promoter of more equitable trajectories, when it is made from reflection and interrogation about heterogeneous paradigms, and based on consistent and applicable theories. First, to understand the construction of the curriculum, that shape the school evaluation nowadays, we studied how was the formation of the Brazilian public schools during republican time, and also the changes in schools culture as the Brazilian governments changed, since the century of XIX to the XX, until the present days. Then, we sought to how the inequalities that the most vulnerable students suffer in schools today are inherited from the construction of school culture throughout the twentieth century. Bringing these reflection to the school floor, a qualitative research was guided in a public elementary school in the metropolitan region of Curitiba, located in a region considered highly vulnerable territory. And as methodology, the initial step of the research was data collecting from the public school system, and also from the research field school, highlighting the fragility of the public of this school compared to others in the region. Going to the analysis of the intra-school reality, the family profiles of the fifth grade students, from the afternoon period, were drawn, so a correlation could be identified between the parents educational levels and the average income of the families, with the students school performance, where the most vulnerable children suffers more with disapproval. Having the profile of the students outlined, we opted to hold a conversation with fifth grade students, which enabled a dynamic and productive communication between people, through a conversation about assessment. The dialogue circle was made in three moments: approach evaluation so they could say what they understood as evaluation; then we deal with family influences on children's relationship with school assessment; and finally, we approached their impressions and experiences regarding being disapproval in the school. The analysis of the speech from the children showed the feeling of blame if the final result is disapproved, the difficulty in doing a homework, interpreted by the teachers as disinterest or irresponsibility, and the general feeling of scare when taking a test, which is considered for them as the assessment tool that will define the future of their lives. Thus, as a main result, we realized that in the students view, the assessment process is essential for teaching and learning, but it has to be idealized and executed with the participation of all the people from the school, mainly the children, helping in the construction of new practices.

Key-words: Assessment. Vulnerable contexts. Equitable. Dialogue circle. Children.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TAXA DE ANALFABETISMO NO BRASIL ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS E MAIS (1920-1970).....	44
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - IDEB DA REGIÃO METROPOLITANA E DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA NO PERÍODO DE 2005 A 2015.....	66
GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DA PROFICIÊNCIAS DA REDE E DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA, SEGUNDO O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE 5º ANO EM MATEMÁTICA NA PROVA BRASIL.....	67
GRÁFICO 3 - EVOLUÇÃO DA PROFICIÊNCIA DA REDE E DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA, SEGUNDO O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE 5º ANO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA PROVA BRASIL - 2005 A 2015.....	67
GRÁFICO 4 - EVOLUÇÃO DA TAXA DE REPROVAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA REDE E DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA.....	68
GRÁFICO 5 - TAXA DE REPROVAÇÃO DA RME E DA ESCOLA MUNICIPAL CAMPO DE PESQUISA NO ANO DE 2016.....	68
GRÁFICO 6 - DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA..	69
GRÁFICO 7 - PORCENTAGEM DE FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO BOLSA FAMÍLIA NA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA.....	72
GRÁFICO 8 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DAS MÃES DOS ALUNOS DO 5º ANO.....	76
GRÁFICO 9 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ALUNOS DO 5º ANO.....	77
GRÁFICO 10 - RENDA DAS FAMÍLIAS DA TURMA DO 5º ANO.....	78
GRÁFICO 11 - NÚMERO DE FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO BOLSA FAMÍLIA NA TURMA DO 5º ANO.....	78
GRÁFICO 12 - MORADIAS DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS DO 5º ANO.....	79

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS COM 15 ANOS DE IDADE OU MAIS, POR SETOR CENSITÁRIO, EM PINHAIS - 2010.....	70
MAPA 2 - RENDA MÉDIA PER CAPITA, POR SETOR CENSITÁRIO, EM PINHAIS 2010.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: UM CAMINHO DE MEIAS VITÓRIAS.....	19
3 DESIGUALDADES AXIAIS: HERANÇAS REPUBLICANAS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA.....	44
4 AVALIAÇÃO NO COTIDIANO: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?.....	63
4.1 Roda de Conversa com as crianças.....	79
4.2 <i>O tempo todo é avaliação.....</i>	<i>81</i>
4.3 <i>Meu pai estudou até o quinto ano, então ele não sabe mais muitas coisas, ou já esqueceu.....</i>	<i>86</i>
4.4 <i>É mais difícil para uma pessoa que reprova recomeçar o ano né.....</i>	<i>91</i>
4.5 Para quê serve a Escola?.....	96
5 CONCLUSÃO.....	98
6 REFERÊNCIAS.....	102
7 ANEXOS.....	108
Anexo 1- Pesquisa amostral “Como me sinto na escola?”	108
Anexo 2 - Transcrição das falas das crianças na roda de conversa.....	110

1 INTRODUÇÃO

O desejo de pesquisar a avaliação em uma escola considerada vulnerável, surgiu através do contato com a escola e seus alunos no ano de 2018, durante as atividades desenvolvidas como extensionistas do Projeto de Extensão Nenhum(a) a Menos na Escola. O projeto do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, vem se desenvolvendo nesta mesma escola desde 2017, em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Pinhais, sob orientação da Professora Dr^a Roberlayne Roballo. Com o objetivo de proporcionar trajetórias mais equânimes, a metodologicamente o projeto desenvolveu-se em cinco etapas: 1) Análise da realidade da participante (pesquisa qualitativa e quantitativa) e mapeamento da Rede de Ensino; 2) Mobilização conceitual; 3) Definição de metas; 4) Desenvolvimento e acompanhamento das ações juntamente com a comunidade escolar; 5) Avaliação de percurso.

Durante a fase de mobilização conceitual desenvolvidas pelas professoras coordenadores do projeto com a equipe docente da escola, iniciaram-se as ações desenvolvidas pelas alunas de Pedagogia, como extensionistas do projeto, através do trabalho de ampliação cultural, proporcionando às extensionistas contato direto com as crianças alunas e alunos da escola. Destarte, fomos descortinando a desigualdade intra escolar, através de aproximação da realidade vivida pelas crianças, a forma de se relacionarem no cotidiano, e também do compartilhamento de informações, que as mesmas faziam de forma muito natural, falando sobre suas vidas fora da escola. Dentre as ações do Projeto de Extensão, para além da pesquisa intra escolar quantitativa, foi realizada diretamente com as crianças do pré ao quinto ano do ensino fundamental, a pesquisa amostral intitulada “Como me sinto na Escola?”. Metodologicamente, a pesquisa consistia em um quadro onde as crianças poderiam escrever e/ou desenhar, o que as deixavam felizes e tristes na escola. A partir do segundo ano do ensino fundamental, série em que as crianças começavam a ser reprovadas, a reprovação apareceu como o maior fator de tristeza entre as crianças na escola. No segundo ano, por exemplo, 68% das crianças disseram ficar tristes ao ver amigos reprovando, e em contrapartida, não reprovar aparecia como motivação de felicidade na escola. As crianças de todas as turmas

também apontaram que se sentem tristes por situações que ultrapassam os muros da escola e estão ligadas ao seu desempenho escolar, como ficar de castigo por tirarem notas baixas ou reprovarem.

Tendo conhecimento desse movimento dentro da escola, nos pareceu urgente aprofundarmo-nos na questão da avaliação escolar, e escutar as crianças. Com a proximidade do período de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, poder aliar o desejo de contribuir com a promoção da equidade e da justiça escolar, em uma escola da qual já nos sentíamos parte, fomentou ainda mais nosso sentimento de comprometimento com este trabalho e pertença com a escola campo de pesquisa. Com a autorização da Secretaria de Educação Municipal, iniciamos o trabalho, realizando o levantamento dos dados dos alunos do quinto ano do ensino fundamental para compor a roda de conversa sobre a avaliação. A escolha do quinto se deu, justamente por estarem encerrando o primeiro ciclo do ensino fundamental, sendo os alunos que têm mais anos de trajetória escolar, conseqüentemente, maior experiência em relação a avaliações externas e processos de avaliação escolar interna. Em Luckesi (2008) encontramos indícios de que alunos em séries finais passam por um processo de avaliação que os prepara para o ciclo seguinte, causando assim maior estresse em relação à avaliação, sobretudo, aumento de cobrança nas provas, indicando uma forte presença da avaliação como classificatória, e não diagnóstica. Através da documentação dos alunos disponível na Secretaria da Escola, foi possível traçar o perfil da classe. Pudemos investigar o histórico de retenção, pareceres descritivos e boletins, o nível de escolaridade e a média de renda familiar, status de moradia e a quantidade de alunos beneficiados pelo Bolsa Família.

Isto posto, a nossa pesquisa foi direcionada com o objetivo geral de identificar como os alunos sentiam-se em relação a maneira em que acontece o processo de avaliação de ensino aprendizagem e principalmente, se eles sentiam-se partícipes deste processo. Como objetivos específicos elencamos: investigar se os alunos sentia-se diante de diferentes formatos em que é realizada a avaliação escolar, analisar suas narrativas e investigar quais são as impressões que os alunos têm sobre seu desempenho escolar diante do resultado das avaliações a quais são

submetidos e verificar se eles compreendem a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, ou apenas como função classificatória para passar de ano.

Para darmos conta de responder tantas indagações, iniciamos este trabalho dedicando-se em compreender sob quais bases e preceitos foi construída a educação pública brasileira, buscando entender por que a educação como direito de todos demorou para ser consolidada no Brasil. Mergulhando na travessia da escola pública, da qual trata a “A história social da Educação Pública no Brasil”, de Maurilane de Souza Biccas e Marcos Cezar de Freitas, vê-se que foram necessários mais de 400 anos entre a colonização e a Proclamação da República, para que na virada do século XIX para o XX, comessem a emergir os primeiros Grupos Escolares no estado de São Paulo, inaugurando uma nova fase da educação pública, onde a educação começa a sua caminhada até ser entendida como direito do povo. Inicialmente, os grupos escolares se concentravam nos centros urbanos desenvolvidos, deixando à margem a população do campo e os filhos das classes proletárias, que apesar do acesso, não tinham condições de permanecerem na escola. Com o passar do tempo, o aumento da população nas cidades e o aumento da procura por escolas faz com que pouco a pouco houvesse maior abertura das portas das escolas às classes menos favorecidas.

Criando uma nova cultura escolar, os grupos escolares inauguraram novas formas de lidar com o tempo e o espaço através de requerimento de maior homogeneidade em nome da aprendizagem, e a divisão de classes abriu campo também para as desigualdades intra escolares, como o surgimento da noção de repetência. (SOUZA, 1998, p. 3).

A conturbação no cenário político brasileiro, marcado por sucessão de golpes, desde a Proclamação da República até os dias atuais, com o Impeachment da presidente Dilma, exerceu-se forte impacto na educação pública, pois do contrário que se busca imprimir atualmente, a educação nunca é um ato neutro desconexo do modelo de governo vigente. Portanto, a educação seguiu percursos marcados por meias vitórias e meias derrotas, como afirmou Anísio Teixeira na década de 1950. Esses altos e baixos na travessia da educação pública também são demonstrados através dos documentos legais, desde decretos, normativas e as diferentes versões

da Constituição, até que se chegasse na Constituição Federal de 1988, um marco histórico e legal que firmou a educação como direito de todos os brasileiros.

Não se pode compreender jornada da educação pública descolada do cenário político e social que a constituiu, e assim como os sucessivos golpes políticos, que marcam a nossa história, o modelo meritocrático de pensar e fazer educação também está enraizado nas nossas escolas. Os golpes e a meritocracia têm em comum o caráter de ignorar o que é de interesse público e fazer parecer justa a desigualdade. A meritocracia silencia nossos olhos, impedindo-nos de enxergar formas mais justas e eficazes de garantir o direito à educação, e assim construir novos horizontes, têm profundas raízes que chegam ao cerne do fazer escolar, o currículo, e é através do currículo que se dá o tom da avaliação escolar. Mediante nosso olhar sobre o currículo, a maneira que ele é constituído e constitui a escola, carrega-se junto a nossa visão de escola e de justiça. Essas visões determinam o nosso olhar sobre os alunos, e a meritocracia têm contribuído para que as crianças sejam vistas como desiguais na capacidade de aprender. (ARROYO, 2007, p. 17). Baseando-se em Maria Teresa Esteban, Miguel Arroyo, Cipriano Luckesi, Paulo Freire, Edgar Morin, François Dubet, entre outros educadores e intelectuais da educação, que além de abordarem a questão da avaliação, vão a fundo nas temáticas que propõem alternativas pedagógicas para a construção de escolas mais justas, combatendo a avaliação como mecanismo de exclusão.

A avaliação se compreendida como mecanismo de exclusão, se agrava quando a escola é cenário composto de desigualdades sociais extra escolares, ou seja, as desigualdades de “partida” dos alunos, que já chegam à escola fragilizados por suas condições socioeconômicas. Como demonstra o trabalho “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole” realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2011), da Fundação Tide Setubal em parceria com a Unicef; as desigualdades extra escolares se refletem no desempenho escolar dos alunos, se convertendo em desigualdades intra escolares. Devido às exigências do modelo escolar vigente, que ignora as desigualdades de partida dos alunos, é comum que a avaliação escolar corrobore para o que Bourdieu e Passeron (2014) caracterizam como reprodução da

desigualdade dentro da escola. Adentrando no campo da avaliação escolar, compreendeu-se que as desigualdades têm sido alimentadas pela Pedagogia do Exame, descrita por Cipriano Luckesi (2008), bem como pela visão que se têm dos alunos como empregáveis e de uma educação em favor do progresso econômico, que como descreveu Arroyo (2007), têm ignorado os processos regressivos pelos quais têm passado a humanidade.

No terceiro e último capítulo, na busca por romper com os paradigmas heterogêneos dos quais se valem os mecanismos de exclusão, contou-se com a participação de um grupo de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental para compor a roda de conversa sobre avaliação. Essas meninas e meninos foram selecionados com base no histórico de suas trajetórias escolares e no perfil socioeconômico de suas famílias. Através de pesquisa qualitativa, escolhemos a metodologia de roda de conversa, na qual a participação das crianças foi essencial, pois, através da sua voz, foi possível explorar e compreender o sentido que a avaliação dá a vida escolar dessas crianças, o impacto na relação entre seus pares, suas famílias e a escola. A roda de conversa foi estruturada em três momentos: primeiro abordamos a avaliação de maneira ampla, para que elas pudessem dizer o que compreendiam como avaliação; em seguida, buscamos explorar as influências familiares na relação das crianças com a avaliação escolar; e por fim, abordamos suas impressões e vivências quanto à reprovação escolar.

Das questões às quais nos propomos investigar, evidenciou-se que o modelo de avaliação classificatória, não dá muitas alternativas para contornar os processos regressivos da humanidade pelos quais passam as crianças. Primeiramente, porque as crianças acabam sendo sujeitos passivos frente às formas de avaliação a quais são submetidas, mesmo se sentindo prejudicadas e sendo capazes de pensar em outros instrumentos, elas demonstraram um sentimento de conformismo. Para um criança de 10 anos, a autoridade pedagógica e a avaliação já são cristalizadas e incontestáveis. Esse lugar de não participação, além de contribuir para a formação de sujeitos submissos, contribui para o crescimento do sentimento de culpabilização das crianças frente ao fracasso escolar, como se este fosse um fracasso *alunar*.

O momento de diálogo com as crianças se deu em um movimento de reflexão das problemáticas apresentadas, que para além da discussão do problema,

intentou-se sugerir a superação dos paradigmas heterogêneos, através de práticas dialógicas e humanizadoras do processo de avaliação, baseando-se em Esteban, Luckesi, Perrenoud e Morin.

2 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL: UM CAMINHO DE MEIAS VITÓRIAS

A Função Social da Escola Pública no Brasil está atrelada à sua História Social, pois desde a virada do século XIX para o XX, ela vem se constituindo como um campo de luta em que a linha de chegada é feita de vitórias e derrotas, como já havia dito Anísio Teixeira na década de 1950. (TEIXEIRA, 1999, p. 277 citado por FREITAS; BICCAS, 2009, p. 176). Mas antes de chegar ao ponto de meias vitórias, é importante lembrar como uma Instituição que é proposta desde o início como a expressão do progresso e salvação da pátria, construtora de uma nação cidadã, acaba sempre caminhando nas linhas tênues que separam a inclusão e a exclusão, conquistas e derrotas.

De 1890 a 1910, a criação dos primeiros Grupos Escolares revolucionou a forma de fazer educação no Brasil, como parte da agenda liberal dos republicanos paulistas que enxergavam na educação um campo potencial de luta aliado a sua ação política, podendo assim enunciar seu projeto social para o Brasil. (SOUZA, 1998, p. 26). Não se pode negar a relevância da ação republicana para que se instituisse no Brasil uma nova cultura escolar, principalmente nos meios urbanos, porém, a construção dos Grupos Escolares voltada para a formação cidadã do povo brasileiro acabou revelando-os como verdadeiros espaços de controle e ordem social, pois por trás da valorização da ciência, organização curricular, e novas concepções do espaço escolar, havia na verdade uma preocupação com a suavização das maneiras, instigação da polidez, da civilidade e a dulcificação de costumes. (SOUZA, 1998, p. 27).

A forma de organizar o trabalho pedagógico escolar atualmente tem suas origens na implementação do método intuitivo pelos Grupos Escolares, com raízes na virada do século XIX para o XX. É importante ressaltar também, que conforme os discursos sobre a necessidade de modernização na educação ganhavam espaço dentro do Parlamento, jornais e saraus, em um país em que boa parte da população vivia em regiões rurais e permanecia analfabeta, seguindo a linha de pensamento progressista, surgiam também grupos de mulheres que passaram a lutar pelo seu espaço na educação. Essas mulheres pioneiras, como Nísia Floresta, tanto

proclamavam que as meninas tivessem acesso à mesma educação que os meninos - pois para às meninas, a educação restringia-se apenas ao ensino de primeiras letras e depois envergava-se ao bordado e a costura - quanto exigiam formação adequada às mulheres que desejassem atuar como professoras. (LOURO, 2004, p. 444).

O exercício do magistério era procurado por moças de classe média que buscavam ter uma formação e espaço no mercado de trabalho, almejavam ter reconhecimento social e acabavam aceitando os baixos salários. O surgimento das indústrias muda a relação social dos homens e mulheres com o mercado de trabalho, pois ao migrarem do campo para a cidade, os homens encontravam na indústria um mercado de trabalho mais vantajoso do que o magistério, abrindo espaço para as mulheres. Surge assim a “feminização do magistério”

Particularmente em São Paulo, há uma crise de homens no magistério público. [...] Formaram-se em 1881 nove homens e uma mulher, em 1882, nove mulheres e onze homens. [...] Daí por diante, desde 1888, o número de senhoras formandas normalistas foi gradativamente crescendo, a ponto de nos últimos dez anos ser quase o triplo. (FILHO, 1921 citado por LOURO, 2004, p. 452).

A partir desse momento as mulheres passaram a ser presença marcante nas escolas normais, principalmente por ser uma profissão socialmente aceita para ser desempenhada por elas. Muitas foram as críticas em relação a mulher na atividade docente, acusando-as de portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos”, sendo impossível que elas fossem responsáveis pela formação das crianças. Contudo, outros defendiam fortemente e justificaram-se alegando que as mulheres tinham nascido para o trato com crianças, sendo a docência uma “extensão da maternidade”. (LOURO, 2004, p. 450). Os preconceitos envolvendo questões de gênero na formação das professoras e professores nesse momento colaboraram para que essa fosse uma das preocupações republicanas e motivo de constantes reclamações nas províncias, afinal, eram poucos os professores habilitados para o exercício do magistério, que acabava sendo ministrado em sua grande maioria por pessoas leigas. De tal forma, era necessário a criação de Escolas Normais para formação de professores capazes de atender às exigências da escola primária. (LOURO, 2004, p. 449). Portanto, a educação pública durante muitas décadas era

voltada principalmente aos meninos brancos filhos da elite e ministrada por professores homens, e não foram poucas as lutas sociais necessárias para que se constituíssem novas relações sociais de poder.

Além do impacto nas relações de homens e mulheres com o mercado de trabalho, os grupos escolares inauguraram novas formas de lidar com o tempo e o espaço através de requerimento de maior homogeneidade em nome da aprendizagem, a divisão de classes abre campo também para as desigualdades intra escolares, como o surgimento da noção de repetência. (SOUZA, 1998, p. 3). A medida em que a escola se especializou em agrupar seus alunos e organizar seu plano pedagógico, surgiam melhorias nas relações de ensino e aprendizagem, principalmente, na aprendizagem daqueles que já eram privilegiados por romper as barreiras do acesso e cumpriam as exigências de uma escola que era para poucos. (SOUZA, 1998, p. 35). Dessa forma, a vitória republicana se constitui-se em meia vitória, pois melhorar a aprendizagem dos mais fortes em detrimento dos mais fracos fez da escola, sobretudo, uma especialista em excluir.

A reflexão sobre a história social da educação pública é uma reflexão que dá cabo de refletir sobre a própria noção de progresso, como o faz Maria Teresa Esteban (2002), ao questionar a própria ideia de progresso colocando-a no cerne das desigualdades. A autora o revela como pano de fundo para o sucesso de uns, legitimando a derrota de outros. Compreender a escola como uma instituição social, é um processo incapaz de realizar-se sem que se compreenda que sua função social não é a-histórica, logo, a desnaturalização da ideia de progresso como algo inerente à sua trajetória, desvela relações de poder das quais emergem ideias de progresso calcadas no sofrimento humano. (ESTEBAN, 2002, p. 16).

Desde a instituição do primeiro Grupo Escolar em São Paulo em 1890, fomentava-se o debate sobre as condições em que a educação pública era ofertada no país. Diversos inquéritos e relatórios foram publicados neste período, como o elaborado por Antônio Carneiro Leão em 1924, que denunciava a existência de uma república de fachada enquanto a educação e o povo estavam à mercê dos vícios públicos. (CARNEIRO LEÃO, 1924 citado por FREITAS; BICCAS, 2009, p. 42). Graças à ação de intelectuais que contavam com o apoio de mídias de grande circulação na época, como o jornal *O Estado de São Paulo* que publicava tais

inquéritos, em 1926 é viabilizado o processo de revisão constitucional, que de forma inédita propuseram maior ação estatal na ordem social, pois as emendas feitas a Constituição de 1891 trouxeram princípios de laicidade e descentralização da União à educação, que deixava os Estados direta e exclusivamente responsáveis pela oferta do ensino primário e secundário.

A travessia entre a década de 1920 e 1930 foi marcada, pelo centenário da Primeira Lei Geral, que previa a criação de escolas públicas elementares em todo país, porém um século depois, tal medida ainda não havia sido cumprida.

Os legisladores haviam determinado, nos idos de 1827, que se estabelecessem “escolas de primeiras letras”, as chamadas “pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império”. Mas a realidade estava, provavelmente, muito distante dessa imposição legal. (LOURO, 2004, p. 444).

Nesta marca negativa, contrapõe-se com a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924. A ABE foi fundamental para a organização de diversas Conferências Educacionais pelo país, que impulsionaram as reformas educacionais regionais, como a Reforma Lysímaco da Costa, no Paraná em 1927¹.

Com a crise de 1929, grandes prejuízos a economia brasileira vieram a tona, por conta da queda nos preços da principal mercadoria exportada, o café. Consequentemente, a estrutura política que comandava o país acabou rompendo-se, chegando ao fim da aliança entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, marcando, conflituosamente as eleições de 1930. Porquanto, os dois estados alternavam entre os nomes que seriam indicados ao poder - entre um paulista e um mineiro. Porém, o Partido Republicano Paulista, do então presidente Washington Luís, decidiu indicar novamente um paulista, Júlio Prestes. O Partido Republicano Mineiro, em revolta, criou a Aliança Liberal, unindo-se ao estado de Rio Grande do Sul e Paraíba, e indicando à presidência Getúlio Vargas, e João Pessoa como vice. (ABREU et al., 2001, não paginado).

¹O Estado do Paraná foi o segundo a realizar reformas para o ensino primário e secundário, encabeçadas pelo intelectual Lysimaco Ferreira da Costa, membro da ABE, e organizador da Primeira Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba em 1927. Em 1923, Costa já havia reformado a Escola Normal de Curitiba, e assim como na reforma estadual, o reformador imprime em ambas suas preocupações características com a formação docente na época. (MOZELI, 2008).

As eleições foram marcadas por fraudes e ações violentas de ambos os candidatos a presidência, e com aproximadamente um milhão de votos Júlio Prestes foi eleito². Porém, Getúlio Vargas e João Pessoa não aceitaram o resultado, e com isso, aumentou-se demasiadamente o número de conflitos, resultando no assassinato de João Pessoa. Em um clima de revolta pelo acontecido, líderes militares juntamente com a Forças Armadas depuseram o presidente Washington Luís e impediram a posse de Júlio Prestes. Dias depois, Getúlio Vargas chega ao Rio de Janeiro e assume como presidente provisório da República, mandato este que durou de 1930 até 1945. (ABREU et al., 2001, não paginado).

Foi com Getúlio Vargas no poder, que a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1931, se tornou um marco da articulação médica e pedagógica sob a qual eram feitas as políticas educacionais no governo provisório de Vargas. Outra marca expressiva do governo Vargas é o alto grau de normativas para o funcionamento das escolas, o que por vezes, sentiu-se no cerceamento da liberdade de cátedra dos professores e na busca por padronização dos alunos. A padronização era feita até mesmo antes dos alunos ingressarem na escola, Freitas e Biccás (2009, p. 155), apontam a utilização dos testes de inteligência e maturidade para a escrita como a criação de uma “receita nacional” para produzir os “alunos-problema”, tema que surge à época, corroborando com “crianças problema”, que já havia surgido em concomitância com Estatuto de Menores em 1927. Os mesmos autores expressam o dualismo que vai se formando na compreensão da educação pública, que conforme se consolida como expressão de direito a ser expandido, o mesmo direito social, arditamente vai reduzindo-se à deveres para que a sociedade não perdesse seu equilíbrio. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 49).

Contudo, contrapondo-se aos indícios de um governo que se propunha autoritário no campo educacional, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, como seu próprio subtítulo anunciava, falava diretamente ao povo e ao governo sobre a necessidade de reconstruir a educação brasileira. O documento assinado por grandes intelectuais da época³ coloca a educação como ponto principal

² Consultado em: <https://atlas.fgv.br/marcos/revolucao-de-1930/mapas/eleicao-presidencial-de-1930>

³ O Manifesto foi elaborado e assinado por vinte e seis intelectuais, entre eles: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta C.

a ser solucionado, pois o baixo desempenho em educação refletia-se em todas as esferas do desenvolvimento econômico, social e cultural, portanto, a educação deveria ser tratada como uma função essencialmente pública, obrigatória, gratuita, laica e única, tanto no aspecto de criar-se unidade nacional, quanto na oferta da mesma educação para meninas e meninos, a chamada coeducação. Diante disso, são levantadas críticas à falta de continuidade as reformas regionais, que necessitavam de apoio da união para que a Educação ganhasse um *status* de unidade nacional, pois a fragmentação excessiva gerava desigualdades.

A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 1).

Dentre as bandeiras que foram levantadas pelos intelectuais escolanovistas, está fundamentada a função social da escola, pois ao romperem com o “empirismo grosseiro” ao qual acusavam ser a base mais recorrente para fazer educação, apresentam a necessidade de que a docência seja realizada pautada em conhecimentos científicos, como a psicologia, sociologia e antropologia, conhecimentos que só seriam possíveis de serem adquiridos com presença de uma cultura universitária para formação de professores. Esse estreitamento entre a ação educacional e suas bases teóricas, caracteriza a Escola como uma instituição em que o conhecimento científico e a vida prática devem caminhar juntos, dessa forma, apresentam sua visão de função social da escola. Os autores defendiam ainda que, a escola não poderia permanecer alheia a vida dos indivíduos e estranha ao meio social, mas sim, articular-se com outras instituições, dessa forma, aumentando sua proatividade na sociedade, sendo capaz de impactar diretamente a vida dos indivíduos:

Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros. Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 13).

Contudo, à defesa da função social da escola não os fez ignorar a importância de outros espaços e atores que desempenham funções educativas para além dos muros da escola, mas asseguraram, porém, que é a Escola, o espaço privilegiado para o desenvolvimento das crianças, e é na Escola que devem se concentrar boas ações que aliadas às práticas desenvolvidas no seio familiar e em outras instâncias da sociedade, são capazes de formar os indivíduos integralmente.

A laicidade e a obrigatoriedade anunciadas pelos pioneiros da Escola Nova em 1932, são princípios que também foram contemplados pela Constituição de 1934, que inaugurou dispositivos que garantiam a liberdade de cátedra, o ensino religioso facultativo a ser ministrado dentro das preferências religiosas das famílias. Vide trecho do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, e posteriormente, o Artigo 15 da CF de 1934:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 6)

Art. 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. (BRASIL, 1934).

O direito à Educação é retomado pelos escolanovistas como Direito Social que independe de religião, gênero ou classe, portanto, para que se efetivasse como um direito do cidadão, era uma obrigação do Estado ofertá-lo em larga escala e gratuitamente, pois a educação não poderia tornar-se obrigatória sem ser gratuita. As críticas e as demandas presentes no Manifesto causaram tamanho impacto no cenário político educacional que foram capazes de reverberar na Constituição de 1934, que firma em seu Artigo 149 o direito à educação:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Outro dispositivo importantíssimo da nova Constituição da época para a educação, é o que compete ao financiamento do Estado para o funcionamento das escolas e fixa um investimento mínimo por ente federado:

Art 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. (BRASIL, 1934).

Apesar de a Constituição de 1934 ter diversos dispositivos progressistas, o Estado ao passo que delimita suas obrigações começa a padronizar diversos aspectos da educação brasileira que haviam se constituído de maneira muito diversa desde a década de 1920 através das reformas regionais. A partir de 1934, os ministros Francisco Campos e posteriormente Gustavo Capanema, assumem a direção do Ministério da Saúde e Educação, e se tornam nomes importantíssimos para a história da educação, dado a postura autoritária e conservadora de ambos, fazendo com que a educação tomasse caminhos tenebrosos em nome do progresso que pregavam. Francisco Campos, por exemplo, via o autoritarismo como um fim em si mesmo, uma expressão da modernidade para formar uma juventude nos moldes do militarismo, atendendo às exigências das elites financeiras o Ministro usava a educação pública como meio para colocar cada um no seu lugar através da moralidade. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 65).

No cenário político, o país encontrava-se já polarizado e assombrado pelo temido fantasma do comunismo, e no campo educacional ela era representado por Anísio Teixeira e os escolanovistas, unicamente por levantarem a bandeira do direito à educação. No pano de fundo da polarização ideológica iam se consolidando profundas desigualdades sociais, criando dois “Brasis”, um da cidade escolarizada e o outro do sertão abandonado. Segundo Freitas e Biccas (2009), em 1935 o golpe do Estado Novo que estava por vir em 1937 já estava em processo de fermentação,

visto o exemplo da Universidade do Distrito Federal, criada com a colaboração de Anísio Teixeira naquele ano, que em pouco tempo fechou suas portas dado o cenário que vinha se configurando.

A Constituição de 1937 - inspirada na Constituição polonesa, país que vivia até então sob um regime fascista e ficou conhecida como “A polaca” - revogou os princípios progressistas para a educação que haviam sido instituídos em 1934. A Polaca não só retira da Constituição a educação enquanto direito social, como a coloca em seu Artigo 125 como dever e direito dos pais, e ao Estado caberia apenas a função de suprir as deficiências da educação particular. Quanto ao financiamento, que anteriormente havia sido constitucionalmente estabelecido em regime de colaboração tendo sido fixado um teto mínimo de investimento por ente federado, a nova constituinte afirmava que:

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

O Artigo acima expressa um ponto nevrálgico da consolidação da escola pública no Brasil, pois, ao colocar a solidariedade como princípio para o financiamento da educação, o Estado brasileiro lavava as mãos, deixando a educação à cargo da caridade. A forma como os espaços públicos, principalmente as escolas e os hospitais, iam se constituindo como um espaço para as classes populares, facilitou a ação do Estado de deixá-los por conta da benevolência arbitrária das elites, que ao passo que assume tais benfeitorias, vai também deslegitimando as instituições, que se tornaram espaços de assistência e não de direitos sociais.

Com o final da primeira Era Vargas, o Brasil começa a falar um novo dialeto *economês*, e busca dessa forma mostrar-se ao mundo como um país em desenvolvimento, e não mais como um país atrasado. Como parte das ações necessárias para alavancar o crescimento econômico do país, esforços concentravam-se na elaboração de uma nova Constituição. Porém, o novo presidente não era uma real expressão da renovação, afinal, Gaspar Dutra era

militar, companheiro de Vargas, de quem obteve extensivo apoio, resultando na vitória de Dutra com 55,39% dos votos. (SILVA, [200?], não paginado). De acordo com o que se esperava de um país próspero economicamente, os princípios escolanovistas voltaram a ocupar lugar de destaque na Constituição, mas não mais pelos mesmos motivos de 1934. Se anteriormente, a preocupação com a função moral da educação, para a formação do cidadão brasileiro, forjava a educação como algo a vir a ser e nunca como um fim em si mesma, a partir de 1945 a educação vai sendo colocada cada vez mais como o pano de fundo para a formação de uma nação economicamente desenvolvida, e que pretende lançar mão da imagem de nação industrializada. Logo, a escola era o meio para criação de mão de obra adequada, o que faz com que formação e instrução nem sempre caminhem de mãos dadas neste processo.

Um dos principais pontos para que a escola seja considerada uma construção social é sua constituição como espaço de formação, pois são nas relações que fazem da educação uma ação política, nos labirintos da participação ou não participação na vida escolar, na apropriação e na ressignificação dos espaços e dos saberes, que a escola se constitui lócus privilegiado para a formação humana. (FREITAS, BICCAS, 2002, p. 34). Puig et al. (2000), falam em formação quando referem-se à “Saberes e capacidades imprescindíveis para conviver de maneira justa e solidária com as outras pessoas”, e à instrução como “transmissão de saberes informativos necessários para se viver eficazmente no mundo cultural e profissional.” (PUIG et al., 2000, p. 16). Portanto, tendo os dois conceitos - formação e instrução - em mente, compreende-se que a educação é um processo que só acontece de fato quando os dois se congregam para a formação plena dos sujeitos, o que pode não suceder como deveria quando a educação está a serviço do mercado, que visa, sobretudo, a produção de mão de obra para uma nova indústria em formação. A educação na época, reduzia-se a formação “monotécnica” para os empregados da indústria, convertendo-se em pura escolarização. A herança reducionista dos anos 1950 permanece até hoje, quando ainda não superamos a dicotomia entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, entre o que o mercado quer e a Escola oferece. (BICCAS; FREITAS, 2009, p. 141).

Com o fim do Estado Novo, busca-se construir uma nova concepção de Brasil, o país dos Anos Dourados, em contra senso, cada vez mais escancaradas e profundas se tornam as desigualdades do Brasil apresentado na Geografia da Fome feita por Josué Castro (1984). Mesmo em meio à meias vitórias e meias derrotas, a Constituição de 1946 retoma a educação como um direito social: “Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” (BRASIL, 1946).

E, de acordo com o que havia previsto na Constituição de 1934, volta à assegurar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário:

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
(BRASIL, 1946).

Ao colocar o Estado como o responsável maior pela educação no país, a carta também o dá maior responsabilidade para o cumprimento de metas e elaboração de legislações sobre financiamento. É com este clima de retomada de desenvolvimento, que em 1947, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani convoca um grupo para elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, coordenado pelo educador paulista Almeida Júnior, que envia o projeto em 1948 para o presidente Gaspar Dutra que sem grandes objeções logo em seguida o encaminha para o Congresso Nacional. Porém, a mesma agilidade não foi vista durante os treze anos em que a LDB permaneceu em aberto para votação no Congresso, sendo alvo das mais diversas reedições pautadas nos mais diversos posicionamentos, até que em 1961 é promulgada a Lei n. 4.024/61, favorecendo a iniciativa privada, e sem propostas para educação de qualidade à população socialmente mais vulnerável. (VEIGA, 2017, p. 169).

A destinação de verbas públicas aos estabelecimentos particulares de ensino foi um dos principais ponto de discussão durante o período de tramitação da LDB no Congresso, e contava com expressivo apoio da bancada cristã, que na contramão dos princípios escolanovistas para um escola pública laica e gratuita, porém, apropriando-se do discurso progressista que dava à educação o status de uma

função essencialmente pública, seguiam o caminho contrário da gratuidade, colocando-se como públicas por estarem sujeitas às mesmas leis que a escolas estatais. A laicidade aqui é contestada dentro do princípio do direito à educação, que para as escolas confessionais era atingido, principalmente o direito das famílias a decidirem sobre a educação de seus filhos. Os deputados Tristão Athayde, Dom Scherer e Carlos Lacerda, argumentavam contra o que chamaram de “socialismo disfarçado”, e deslegitimavam ações estatais sob o argumento de que a ineficiência estatal era minimizada pela ação das instituições particulares de ensino, logo, essa merecia ser financiada pelo Estado. A historiadora Cyntia Greive Veiga ressalta dentro desse cenário, a importância do partido União Democrática Nacional, a UDN, e da intelectualidade católica contra a escola pública:

[...] a UDN fazia a defesa da escola privada e, portanto, se opunha à expansão da escola pública, num contexto em que, como já dito, 85% da escola do ensino médio no Brasil era particular, também defendiam a descentralização administrativa da escola primária. Desde 1954 já havia sido autorizado repasse de verbas públicas para os setores privados (Fundo Nacional de Ensino Médio). A intelectualidade católica fez defesa da escola particular como um direito da família, que, inclusive, deveria ser subsidiada pelo Estado. (VEIGA, 2017, p. 169).

No meio deste cenário de intensa disputa política e ideológica em que LDB assumia o centro das atenções, o Inep - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - que havia sido criado em 1938, exerce o papel fundamental de pesquisa e análise da realidade para que as discussões sobre as políticas educacionais pudessem de fato atingir problemas estruturais da educação brasileira. Sob a direção de Anísio Teixeira a partir de 1952, o Inep trazia para o cotidiano dos professores através dos movimentos de formação continuada, o espírito de escuta e consulta, valorizando a diversidade da escola pública, sem deixar de oferecer formação de qualidade à todos os profissionais. Dessa forma, Teixeira retomava a problemática da qualidade da educação pública, contrapondo-se a expansão de sua oferta. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 133).

O anteprojeto da LDB encaminhado por Mariani, trazia questões polêmicas e descentralizadoras, sob a justificativa de que um ensino descentralizado permitiria maiores chances de oportunidades para todos, e como é colocado por Freitas e

Biccas (2009), intenção e gesto nem sempre se encontravam nas pautas da pasta da Educação, pois buscava-se fixar à União a responsabilidade de fiscalizar e corroborar com as práticas desenvolvidas pelas famílias, e quanto ao financiamento, o Artigo 92 da Lei 4.024 de 1961, institui a aplicação de no mínimo 12% da receita de impostos da União em Educação, porém, mais adiante o Artigo 95 estabelece que essa aplicação seria feita de forma suplementar:

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

- a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;
- b) assistência técnica, mediante convênio visando ao aperfeiçoamento do magistério à pesquisa pedagógica e à promoção de congressos e seminários;
- c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor. (BRASIL, 1961).

Em seguida, o mesmo Artigo, em seus três próximos parágrafos, discorre a respeito da idoneidade necessária aos estabelecimentos de ensino para que recebessem verbas federais, incluindo os estabelecimentos particulares, que tinham como condição ofertar vagas aos alunos pobres, de acordo com o valor recebido pelo poder público, mas sem grandes especificações sobre quais critérios seriam usados para a seleção destes alunos. (BRASIL, 1961). Por mais controvérsias que a LDB tenha resultado, Anísio Teixeira assertivamente à chama de meia vitória, pois de maneira inédita, são reconhecidas as necessidades educacionais das crianças brasileiras de até seis anos de idade, vide o Artigo 23 que fixa a oferta de educação pré escolar a ser oferecida em escolas maternas e jardins de infância, e o Artigo 16 que fixa a obrigatoriedade da educação primária. (BRASIL, 1961). Outro motivo há se comemorar, segundo Teixeira, era o caráter descentralizador da Lei, o próprio a comemora, “Essa autonomia (...), esse novo poder dos Estados é o que desejo saudar na ocasião em que se vota a primeira lei nacional de educação no Brasil.” (TEIXEIRA, 1999, p. 277 citado por FREITAS; BICCAS, 2009, p. 176).

Após o Golpe Militar de 1964 sofrido por João Goulart, presidente eleito democraticamente, a educação que mal havia se reestruturado pós Estado Novo, sofre novamente uma série de restrições de cunho altamente autoritário, em

especial o Ensino Superior. No âmbito da Educação Básica, houveram também duras marcas, principalmente a das rupturas de boas práticas, como as que vinham sendo desenvolvidas por Paulo Freire na liderança do Programa Nacional de Alfabetização, através do Decreto n. 53.465. (BRASIL, 1964). A atuação do Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - também foi reprimida pelos militares, bem como outras frentes progressistas, católicas ou não. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 247). Novamente, a ideia de nação é forjada na exclusão (VEIGA, 2017, p. 170), e em substituição às campanhas de alfabetização freireanas, são criadas em 1964 as Cruzadas da Ação Básica Cristã ligadas ao protestantismo. As cruzadas, de acordo com Scocuglia, citado por Freitas e Biccass, tinham o objetivo de “capacitar o homem analfabeto marginalizado a ser participante na sua sociedade contemporânea, como contribuinte do desenvolvimento socioeconômico e receber de seus bens”. (SCOCUGLIA, 2003, p. 81 citado por FREITAS; BICCAS, 2009, p. 248). Na visão dos ditadores militares, a Cruzada era uma forma de contrapor-se aos grupos extremistas à medida que disseminavam uma consciência “democrática cristã”. As Cruzadas funcionaram até 1969, mas em 1967 por meio da Lei n. 5.379, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. O MOBRAL corroborou para a cristalização de estigmas envolvendo as pessoas não alfabetizadas, Veiga ainda revela a importância das mídias que contribuíram para a ascensão do discurso que vinham se construindo, “Pela televisão e rádio difundiam-se outras propagandas discriminadoras, apresentando o analfabeto, adultos pobres e negros, como grupo inferior que precisava ser extinto.” (VEIGA, 2017, p. 170).

O MOBRAL, e o discurso sob o qual se ergueu e se propagou, é expressão da ignorância como um constructo social, fruto do imaginário coletivo, mas que cada sujeito ao sentir-se marginalizado por sua condição de não escolarizado, carrega para si a culpa por uma condição que não é sua. Esteban (2002, p. 18), nos diz que a ignorância não é uma realidade individual, mas sim a definição da cultura de todo um grupo social como carente de saberes e de valores. Ainda sobre a construção social da ignorância Esteban afirma que:

Ignorância muitas vezes não é outra coisa além de conhecimentos construídos a partir de experiência, realidades, cosmovisões, objetivos de

vida, relações sociais, estruturas de poder, tradições históricas e vivências culturais diferentes dos conhecimentos valorizados pelo pensamento hegemônico. (ESTEBAN, 2002, p. 17).

No campo da Educação Básica, é necessário também destacar a ampliação do ensino obrigatório para oito anos, através da Constituição de 1967, contudo, a ampliação se torna uma medida falha, pois é fixada com a retirada da vinculação orçamentária que havia sido prevista na Constituição de 1946. (VEIGA, 2017, p. 170).

Art. 168 - § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; (BRASIL, 1967).

O MOBRAL não foi a única medida discriminatória travestida de políticas públicas para o desenvolvimento. Da mesma forma que jovens e adultos eram marginalizados por não saberem ler e escrever, as crianças das classes populares passaram a sofrer cada vez mais com a criminalização da infância, impulsionada pela diminuição da maioridade penal para 16 anos, em 1969. As poucas crianças das classes populares que chegavam à Escola - pois o trabalho infantil a partir dos 12 anos havia sido constitucionalmente regulamentado, aumentando a evasão escolar - já chegavam a Escola marginalizadas. Nas escolas, as crianças se depararam com mais discriminações e professores que também enfrentavam um duro momento para a Educação, pois a crise orçamentária que se deu após a desvinculação da União ao orçamento das escolas públicas afetou diretamente o salário dos professores. Veiga traz dados noticiados pelo Jornal do Brasil em 1977, que alertavam para existência de 14,4 milhões de crianças e jovens com menos de 17 anos abandonados e carentes dentre uma população formada por 48 milhões de crianças e jovens, resultando um total de 33% da população brasileira. Sobre a escolarização, a autora ressalta que:

Quanto a escolarização: 3 milhões e 300 crianças totalmente sem escola, sendo que 80% das que frequentam, a abandonavam na 1ª ou 2ª série; mais de 1/3 dos professores de 1º grau não tinham formação adequada. Sobre trabalho infantil: 22,2% entre 10 e 14 anos trabalhavam, e entre 15 e 19 anos, 57%; entre 10 e 19 anos, 53,9 % trabalhavam na roça. (VEIGA, 2017, p. 173).

O cenário sombrio que se configurava exigia medidas reparadoras, que acabaram por culminar em planos para educação compensatória, e aplicação dos princípios da teoria do Capital Humano. Tal teoria se aplica de forma falaciosa pelos militares, que a ancoravam na relação entre escolaridade e renda. À população, era repassada a noção de que para adquirir o conjunto de habilidades e capacidades que os dariam retorno econômico, deveriam então investir em sua formação, e o Estado, em contrapartida, ampliava vagas em escolas, sobretudo nas escolas técnicas, que dentro da lógica da teoria do Capital Humano, eram as mais capazes em suscitar habilidades rentáveis aos estudantes. Freitas e Biccas (2009, p. 275), didaticamente explicam que tal educação constitui-se como um “passaporte” para que a juventude menos favorecida pudesse obter maiores chances de conseguirem bons empregos, e logo, melhores salários. Para reflexão do papel da teoria do Capital Humano dentro da História da Função Social da educação pública no Brasil, recorreremos ao sociólogo francês François Dubet, que em seu trabalho “O que é uma Escola Justa?” faz uma importante consideração sobre a relação da Escola com o mercado de trabalho.

A questão da adequação da formação e do mercado de trabalho é muitas vezes tratada como uma exigência patronal que faz parte dos projetos “ultraliberais”. É verdade que existe um perigo, mas há também uma grande injustiça em deixar os alunos do ensino médio e os estudantes universitários envolverem-se em formações desprovidas de utilidade social. (DUBET, 2004, p. 549).

Portanto, Dubet (2004), nos alerta a reconhecer que o ensino profissionalizante não é o grande vilão da história, quando de fato, o trabalho é essencial, principalmente quando falamos das camadas mais vulneráveis. O problema está na forma em que ele tem sido ofertado no Brasil ao longo da história, e como colocam Freitas e Biccas (2009, p. 275), a teoria do Capital Humano levada às últimas consequências, faz com que recaiam sobre os mais pobres a culpa sobre sua condição, uma condição a qual não escolherem viver, mas tendo a chance de mudar de vida através do ensino tecnicista, vão sendo construídas percepções de que aqueles que não sucederam através de tal ensino, eram merecedores da situação de pobreza por não terem feito boas escolhas profissionais.

A Lei n. 5.692/71 expandiu o ensino obrigatório de quatro para oito anos, o que reduziu o ensino médio de sete para três ou quatro anos, dependendo da modalidade a ser cursada; a educação profissionalizante no ensino médio tornou-se uma pauta central, e os estabelecimentos de ensino passaram a ter que oferecer um mínimo de cursos com habilitações profissionais, além de Orientação Vocacional; a educação passou a ser organizada por três ciclos consecutivos: primeiro grau de oito anos e obrigatório, segundo grau de três ou quatro anos, e terceiro grau correspondia ao ensino superior. Os exames de admissão para a escola pública foram instintos, gerando grande aumento nas taxas de matrícula. Segundo dados do Anuário do IBGE, em 1965, o número de alunos matriculados no ensino primário e ginasial era de 11,6 milhões, em 1970 esse número chega à 15,9 milhões, caracterizando um aumento de 3,9% ao ano em matrículas durante o período militar. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 280). O aumento das taxas de matrícula demonstra que por vias tenebrosas, o direito à educação estava se tornando um direito constitucional dos brasileiros, e o próprio Anísio Teixeira, à época reconheceu que “o país estava acompanhando os estágios de desenvolvimento próprios do mundo moderno”, obviamente, a constatação de Teixeira não se tratava de um elogio ao regime militar, mas sim, o reconhecimento de que a base para igualdade social é a igualdade de acesso à oportunidades educacionais. (FREITAS;BICCAS, 2009, p.183).

Contudo, Freitas e Biccass (2009, p. 280), ressaltam que os problemas que há tempos as redes de ensino vinham sofrendo ficam ainda mais evidentes quando a entrada de milhares de alunos demonstrou a insuficiência estrutural das escolas, bem como a precariedade de materiais didáticos e ausência de professoras e professoras com formação adequada para atender estes novos alunos. Porquanto, esses profissionais requerem constante formação a fim de entenderem as novas realidades que estão presentes cada vez mais na escola, a fim de evitarem uma educação excludente.

Formar professores e professoras não é uma tarefa exclusivamente técnica, é sobretudo uma ação ética. Temos que pensar num profissional capaz de enfrentar as demandas provenientes de toda uma nova realidade que se constrói no cotidiano, considerando as novas tecnologias inclusive, mas devemos dar especial atenção ao fato de que este profissional tem que

enfrentar desafios múltiplos que são, sobretudo, dilemas humanos. (ESTEBAN, 2002, p. 26).

Na Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, assim como a criação dos grupos escolares iniciada no início do século XX, se tornaram expressões do progresso de uns em detrimento do fracasso de outros. A Escola reformada reinventa novas formas de exclusão, Esteban (2002) revela como a escola “democrática” produz desigualdades, pois, ao passo que a expansão do acesso democratiza a educação permitindo que crianças vindas dos segmentos mais vulneráveis da sociedade frequentem a escola, cresce o número de crianças que não conseguem responder às exigências escolares, criando assim, problemas de desigualdade intra escolar. Dubet (2004), apresenta diversos questionamentos para considerarmos uma escola justa, e uma delas traz para debate a seguinte questão: “Como ela trataria os alunos mais fracos?”, principalmente porque a escola favorece a separação de dois grupos, o dos “favorecidos” e o dos “fracassados”, coagindo seus alunos a se identificarem com seu próprio fracasso.

Uma escola “meritocrática” de massas cria necessariamente “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. [...] Já sublinhei que isso está longe de ser o caso de uma escola puramente meritocrática em que, se considerarmos que a competição é justa, pode-se dizer “azar dos vencidos”, pois eles são responsáveis por sua própria infelicidade. (DUBET, 2004, p. 551).

A desigualdade intra escolar contribui para a formação de um novo modelo de escola, com novos problemas, mas também, com novas possibilidades, o que portanto, exige novas formulações e elaborações teóricas, iniciando um amplo processo de indagação e redefinição da função da escola na sociedade. (ESTEBAN, 2002, p. 24). Portanto, processos de análise, indagação e reinterpretação do processo, tornam-se necessários para verificar a existência de convergências entre instrumentos e teorias dispostas, de acordo com a prática requerida na educação, visto que com a mudança no perfil dos alunos, as teorias precisam também adaptar-se. São nas pequenas pistas, detalhes, indícios, sinais, sintomas, vestígios, que encontram-se e revelam-se mais informações do que ao analisar-se um dado

formal e já revelado. Esteban em diálogo com Ginzburg expõe a importância de se analisar e refletir sobre essas minúcias.

Estes sinais nos permitem entrar em áreas ocultas que, como são pouco notadas ou mesmo despercebidas, sofrem menos censura e há menor preocupação de exercer controle sobre elas, no sentido de adequá-las ao esperado. (GINZBURG, 1991 citado por ESTEBAN, 2002, p. 33).

Esse processo de reflexão ganha força com a redemocratização do Estado Brasileiro. A década de 1980 constituiu-se como importante cenário para a travessia de saída daquele cenário sombrio, e a busca de soluções e formulações de novas políticas educacionais voltadas para estes novos sujeitos. Novos sujeitos, mas velhos problemas, de um povo que após mais de duas décadas de ditadura, teria que lidar com as profundas marcas de regime que “cortou, calou, silenciou e matou”. A violência, tanto física quanto simbólica do período militar, ocorreu muitas vezes de maneira silenciosa e apoiada por parte da sociedade brasileira, que acreditava no processo de modernização medíocre que era proposto pelos militares, sem se preocuparem com a perversidade e a exclusão social que se configurava em nome do *progresso* (grifo nosso). (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 311).

Ulteriormente a convocação para a Assembleia Nacional Constituinte em 1987 que promulgou a Constituição Federal de 1988, incontestável quanto a Educação como Direito Social. Movimentos sociais se articularam nas ruas, anunciando que a ditadura militar estava com seus dias contados. As eleições estaduais em 1982 permitiram o início de reformas regionais que já estavam em andamento, quando em 02 de março de 1983, o Deputado Dante de Oliveira apresentou uma proposta de emenda constitucional, requerendo eleições diretas para a presidência. A proposta foi votada e derrotada pouco tempo depois, em 25 de abril de 1984. Contudo, a derrota desponta para um período de expressiva mobilização e luta social, iniciando o movimento “Diretas Já”. Além da luta pela redemocratização política, o movimento reivindicava melhorias na educação. Órgãos como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), e Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação (ANPED), organizaram conferências que resultaram em importantes documentos que denunciavam a situação da educação pública no Brasil. Freitas e

Biccas (2009, p. 314), dão ênfase a carta de Goiânia, fruto da Conferência Nacional de Educação na cidade de Goiânia em 1986, para ilustrar essas ações. A carta continha 20 princípios que deveriam ser contemplados pela nova Constituição, dentre eles: Educação pública, laica e gratuita em todos os níveis de ensino; Educação como direito comum à todas e todos; Ensino fundamental de oito anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos; Oferta de vagas em creches e pré escolas com caráter pedagógico e não assistencialista; Atendimento adequado às pessoas com deficiências; Ensino fundamental adequado aos jovens e adulto que não o puderam cursar na idade própria; Plano de carreira para o Magistério; e não mais destinação de recursos públicos aos estabelecimentos de ensino privados. Os princípios contemplados pela carta ganharam ainda mais notoriedade no Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que contava com uma ampla base de aliados⁴. No cerne das discussões para elaboração do texto constitucional, novamente os enfrentamentos entre interesses públicos e privados se destacam, e foram levantando questionamentos sobre quão público eram as ações das instituições estatais.

[...] a identificação entre público entre esfera pública e esfera estatal é uma construção histórica e não uma inexorabilidade pronta desde sempre e característica de República. A Constituição Federal de 1988 consolidou o processo que fez da escola pública a escola do Estado na condição inequívoca de direito. Toda vez que esse direito foi negligenciado, desmerecido ou mesmo exercido de forma precária e incompleta, deparamo-nos com aquilo, que ao início, chamávamos de desvalorização social. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 324).

A Constituição Federal de 1988 promulgada em 05 de outubro, inaugurou uma nova era para a Educação, pois traz ganhos políticos à medida que reconhece direitos sociais que repercutem diretamente no campo educacional. O Artigo 205 é claríssimo em relação a educação enquanto direito de todos.

⁴ Associação Nacional de Educação - ANDE; Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED; Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE; Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES; Central Única dos Trabalhadores - CUT; Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES; Confederação dos Professores do Brasil - CPB; Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT; Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras - FASUBRA; Federação Nacional dos Orientadores Educacionais - FENOE; Ordem dos Advogados do Brasil - OAB; Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF; União Brasileiras dos Estudantes - UBES; e União Nacional dos Estudantes - UNE (FREITAS;BICCAS, 2009, p. 316).

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O Artigo 206, além de expressar as demandas sociais levantadas durante a década de 1980, fixam princípios sob os quais a educação deverá ser ministrada

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, de forma inédita, após mais de 20 anos de ditadura civil-militar, Fernando Collor de Mello acabara de ser democraticamente eleito para a presidência da república. No âmbito internacional, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtiem na Tailândia em março de 1990, inicia uma agenda internacional para a educação com apoio de órgãos como a UNESCO, UNICEF, e o Banco Mundial. No mesmo ano, a Comissão Econômica da América Latina e Caribe - CEPAL, publicou o documento “Transformación productiva con equidad”, que apontava para a necessidade de reestruturações nos programas educacionais que refletissem melhorias em capital humano para o mercado de trabalho, e em 1992 publicou um novo documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”, seguindo as mesmas indicações do documento anterior. De 1993 a 1996, a UNESCO convocou a Comissão

Internacional sobre Educação para o Século XXI, a partir da qual foi elaborado o Relatório Delors. De acordo com os pesquisadores sobre a educação brasileira nos anos 90, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta:

O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos (idem, p. 65-68). (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 93).

O país inaugura uma nova fase política, o que impactou diretamente a escola pública através de políticas educacionais que para além do financiamento, trataram da avaliação e especificamente do currículo, através de importantes documentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes de Base e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O ECA, criado através da Lei n. 8.069 em 13 de julho de 1990, substituiu o antigo e antiquado Código de Menores de 1979, e instituiu proteção legal à crianças e adolescentes e os reconheceu como cidadãos e sujeito de Direito. Cumprindo as obrigações as quais se propunha a Constituição Federal de 1988, um anteprojeto de LDB n. 1.258/88 já havia sido encaminhado à Comissão de Educação do Congresso Nacional, e baseava-se na Carta de Goiânia, focando na universalização do ensino fundamental e na estruturação de um sistema nacional de ensino. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 331). A LDB passou por um processo de ajustes até ser encaminhada ao Senado em 1993, onde por três anos enfrentou os dilemas dos governos Collor e Itamar Franco, até ser promulgada no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1996, dando origem a LDB n. 9.394/96, e logo em seu Art. 1 define educação e onde ela deve ocorrer.

Art. 1 - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (BRASIL, 1996).

Em 1993, Collor já havia sofrido impeachment sob a acusação de corrupção, e o Brasil era governado por Itamar Franco quando foi instituído o “Plano Decenal de Educação para Todos”, inspirado pelas bases da Conferência de Jomtien e pelos documentos da CEPAL. O Plano Decenal de Educação é apontado no Caderno de Introdução aos PCN, como sua base promulgadora:

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. (BRASIL, 1997).

Em 1995 quando é iniciado o processo de elaboração dos PCN, a Fundação Carlos Chagas é convidada a analisar propostas curriculares para o Ensino Fundamental de 21 estados diferentes, e também das secretarias de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo dado sua inovação à época. (GALIAN, 2014, p. 654). O fato desta análise ter sido realizada por uma equipe contratada para fazê-la, demonstra o afastamento que tiveram os professores da educação básica desde a concepção dos PCN. Por mais que se tratem de análises de documentos produzidos por Secretarias Estaduais e Municipais, o distanciamento dos professores demonstra uma formação docente limitada, incapaz de responder suficientemente às elaborações teóricas, sem interferir no sentido global da ação escolar como prática social. (ESTEBAN, 2002, p. 44). A autora Sônia Kramer, em seu texto intitulado “Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica”, traz importantes reflexões para que seja feita uma leitura crítica dos PCNs. Vale ressaltar que quando falamos em leitura crítica, falamos da realização de uma leitura que olha para além do documento, e se realiza nas entrelinhas do contexto político e social. Logo no início de seu trabalho, a autora critica a maneira como se deu o processo de elaboração dos PCNs, o que sucedeu no comprometimento de sua implementação, segundo Kramer o documento foi elaborada da seguinte maneira:

Buscando pareceres de especialistas isolados, sem fomentar a discussão ampla e organizada de setores e categorias profissionais de diferentes níveis (professores, pesquisadores, cientistas) e de todos os interessados nessa questão, sem provocar a participação da população que, na história deste país, tem sido alijada deste processo, sem ter uma dimensão formadora, produtora de inquietações, de levantamento de perguntas e de

busca de respostas, pareceu-me, desde o início, que estávamos retomando rotas já percorridas. (KRAMER, 1997, p. 16).

Outra questão levantada pela autora, é a falta de condições para que se pudesse almejar uma verdadeira transformação das práticas pedagógicas, por exemplo, não se falou da necessidade de melhorar a remuneração dos profissionais do magistério. A falta de condições basilares para o trabalho docente cria situações que dificultam o trabalho docente reflexivo, impedindo que se façam leituras significativas de documentos basilares, como foi o caso dos PCNs, e o que acaba por transformar professoras e professores em meros executores das propostas, e não sujeitos críticos e participantes da sua execução.

Mesmo com todas as divergências a respeito da elaboração dos PCNs, quando a população, principalmente os gestores, professores e pessoas da educação em geral entraram em contato com o documento, ele passa a subsidiar a organização dos sistemas de ensino existentes no Brasil. O professor é colocado como o principal sujeito no processo de instaurar um novo modelo pedagógico, além de alcançar os objetivos da educação. Sobre esse papel do professor é mencionado no Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, no parágrafo segundo, do Artigo quinto, que:

as diretrizes curriculares nacionais definidas para formação dos professores devem assegurar formação básica comum, distribuída ao longo do curso, tendo como referência os parâmetros curriculares nacionais, sem prejuízo de adaptações às peculiaridades regionais, estabelecidas pelos sistemas de educação. (BRASIL, 1999).

A partir disso, os currículos das escolas passaram a se basear em uma estreita relação e dependência dos professores da Educação Básica, principalmente, para alterar assim o propósito da educação no país. Cabia aos professores, principais leitores dos PCNs, entender que o documento era de natureza prescritiva e interpretativa. Alguns problemas começaram a surgir na utilização deste documento, pois os conceitos eram vagos, generalistas, e careciam de explicações mais detalhadas sobre determinados assuntos, e uso superficial de termos, como a transversalidade. Esteban (2002), discorre sobre a autonomia necessária para que o exercício do magistério atenda às novas demandas, com

maior qualidade de atendimento, o que só é possível quando os professores assumem seu posicionamento frente a relação teoria e prática. Quanto a construção autonomia pedagógica, podemos ainda citar o sempre certeiro Paulo Freire (1996), que em a Pedagogia da Autonomia, nos marca com a emblemática frase “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”.

As políticas do governo de FHC para sanar o problema da formação de professores, segundo Cyntia Greive Veiga, foram positivas somente para os lucros da iniciativa privada que se empenharam na criação de Institutos de Formação Superior pelo país. A autora ainda ressalta para a ausência de qualidade de muitas destas instituições. (VEIGA, 2017, p. 176). Seguindo a linha das meias vitórias, o atendimento e ampliação de vagas nas creches e pré-escolas, bem como a educação especial, ao final dos anos 1990 tiveram saldos menores do que o esperado.

[...] baixo crescimento de vagas na pré-escola e ausência de investimento para professores deste ciclo, bem como para professores da educação especial; não foram atingidas as metas de oferta de ensino supletivo e profissionalizante para jovens e adultos, bem como de ensino médio; redução de recursos na rede pública de ensino superior, alterações na carreira do magistério superior, provocando achatamento de salários. (VEIGA, 2017, p. 176).

Os anos 2000 foram marcados por profundas e necessárias mudanças na educação pública brasileira, principalmente se tratando da implementação de práticas escolares capazes de construir uma sociedade mais justa e democrática.

3 DESIGUALDADES AXIAIS: HERANÇAS REPUBLICANAS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

É preocupante que, por décadas, continuemos incapazes ou com medo de questionar nosso olhar que classifica os alunos como desiguais perante as capacidades de aprender. (ARROYO, 2017).

Um dos frutos da escola republicana no Brasil é o olhar que marca a escola como meritocrática, criando assim, formas de ensinar que estimulam a competitividade e produzem desigualdades justas, pois a escola meritocrática ao se tornar o principal agente de seleção social, legitima as desigualdades sociais. (DUBET, 2004, p. 543). Ao compreender a aprendizagem como resultado exclusivo do esforço dos estudantes, bastando estarem matriculados em um estabelecimento de ensino, a escola republicana produziu também formas de tratamento desiguais empregadas a cada tipo de aluno, dividindo-os entre mais ou menos capazes. É inegável que a entrada de mais alunos nas escolas assegura maior igualdade de oportunidades, pois o acesso é um princípio para a educação de qualidade, porém, assim como no caso das escolas francesas, estudado por Dubet (2004), a escola não se torna mais justa por ter diminuído as desigualdades entre os alunos de diferentes classes sociais, mas permitiu que mais alunos entrassem na mesma competição. A entrada destes alunos se dava muitas vezes de forma muito breve, pois não conseguiam permanecer na escola, questões já apontadas anteriormente como o trabalho infantil, impediam que as crianças tivessem chances de estudar, caracterizando apenas um quadro formal de igualdade em um país totalmente desigual. O quadro que demonstra a taxa de analfabetismo no Brasil, da década de 1920 a 1970, é um forte exemplo da desigualdade.

TABELA 1 - TAXA ANALFABETISMO NO BRASIL ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS E MAIS (1920-1970)

Ano	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.269.381	56,0
1950	30.249.423	15.272.632	50,5

1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6

FONTE: Censo IBGE in FREITAS; BICCA, 2009, p. 225.

Na década de 60, mesmo tendo diminuído muito a taxa de analfabetismo, é importante ressaltar que boa parte das crianças frequentando as escolas nesse período, via de regra não eram de famílias escolarizadas e alfabetizadas, portanto, a desigualdade era a herança dos novos filhos da república. Estas crianças, ao entrarem na escola, trazem consigo a história de seus pais não alfabetizados e todas as desigualdades ligadas às condições sociais de suas famílias. (DUBET, 2004, p. 542). São os filhos dos mais pobres que se tornam os vencidos pela escola meritocrática e responsabilizados por seus fracassos, são levados a abandonar a escola.

Atualmente, mesmo o Brasil tendo passado por um período de mais de uma década de grandes avanços em relação ao direito à educação, em 2010, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, ainda haviam 3,3% de meninas e meninos de 6 a 14 anos fora da escola. O número percentual parece baixo e esconde cerca de 996 mil crianças que têm seu direito à educação violado, a começar pelo acesso, isso na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental, etapa da educação básica considerada universalizada. Os números de crianças e jovens fora da escola na Educação Infantil e Ensino Médio, são muito maiores, segundo análise com base nos dados do IBGE, realizado pela UNICEF, 19,9% de crianças de 4 a 5 anos, correspondente à faixa etária da pré-escola, não tinham acesso à Educação Infantil, somando um total de 1,15 milhão de crianças. O número de adolescentes sem frequentar a escola, até então, era de 16,7%, somando 1,7 milhões de pessoas.

Certamente os números demonstram avanços em relação às matrículas, mas é importante que não demos a situação por resolvida. Seguindo adiante nos percalços para a garantia de uma educação de qualidade, nos deparamos com uma grande ferida da escola pública brasileira: a avaliação. Superado o acesso, a permanência dos alunos na escola demanda que sejam vencidas as barreiras da reprovação, que nas últimas décadas têm sido amplamente debatida. A presença da

Pedagogia do Exame, descrita por Cipriano Luckesi nas escolas públicas brasileiras pode ser compreendida como uma das esferas em que se reproduzem as desigualdades sociais. (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Em concordância com Maria Teresa Esteban, é inevitável pensar a escola pública brasileira sem pensarmos em avaliação, pois ela canaliza todas as práticas escolares e seus agentes. Nos últimos anos tem crescido o debate sobre a natureza classificatória e excludente das avaliações, a exemplo do excelente e complexo trabalho de pesquisa do autor já citado Cipriano Luckesi. Mas Esteban também aponta para a existência de correntes de pesquisa que buscam novas concepções e compreensões da avaliação escolar por considerá-la indispensável para a construção de boas escolas. (ESTEBAN, 2013, p. 9).

A avaliação se compreendida como mecanismo de exclusão se agrava quando a escola é cenário composto de desigualdades sociais extra escolares, ou seja, as desigualdades de “partida” dos alunos, que já chegam à escola fragilizados por suas condições socioeconômicas. Este é o cenário comum se tratando de escolas em territórios de vulnerabilidade social, ou seja, escolas situadas em regiões em que a escassez de recursos culturais, sociais e econômicos, faz com que a ausência de acesso à estes recursos prive os cidadãos do gozo total de seus direitos mais básicos.

Ao tratarmos de direitos, referimo-nos aos Direitos Humanos, ou seja, todos aqueles inerentes à vida humana, previstos pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e também através da Constituição Federal de 1988,

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, 1988).

Portanto, os direitos humanos se tornam também direitos constitucionais de todas as brasileiras e brasileiros, bem como de todos aqueles que estiverem em território nacional. Aqui, ressaltamos os direitos humanos e constitucionais de meninos e meninas imigrantes, muitas vezes refugiados, que encontram nas escolas públicas brasileiras chances de recomeçarem suas vidas marcadas por guerras e destruição.

Contudo, não basta que sejamos todos iguais perante a lei, estando a nossa sociedade que funda-se em instituições baseadas na desigualdade, como o livre mercado, o acúmulo de bens e a propriedade privada, instituições que por natureza existem na contramão da igualdade. Sendo a nossa sociedade desigual, mas baseada em princípios de igualdade, estamos todos sujeitos a condições de injustiça, principalmente para aqueles em que a situação de desigualdade equivale-se não a diferenças e singularidade de cada um, mas sim, geram processos de inferioridade. (SANTOS, 1999 citado por ESTEBAN, 2013, p. 103).

De acordo com Arroyo (2007) e Edgar Morin (2001), temos vivido processos regressivos de humanidade, se fazendo cada vez mais urgente (re)tomarmos consciência da nossa humanidade, e da humanidade do outro, e dessa forma, afirmar a necessidade de garantia de direitos à todos, sem exceção.

Quando direitos básicos são violados, nos deparamos com rupturas incondizentes com o processo milenar de hominização, descrito por Morin. (2011, p. 46). Milhões de anos foram necessários para que chegássemos ao aparecimento da linguagem, da cultura, capital de saberes, fazeres, crenças e mitos, numa intrincada trama de complexificação social, repassada de geração em geração. Um processo que demonstra que a condição humana não apaga nossa animalidade, e na verdade, é junção da humanidade e da animalidade. Contudo, é somente através da cultura que o ser humano realiza-se plenamente humano, para Morin, sem a cultura, o homem seria apenas um primata do mais baixo nível. (MORIN, 2011, p. 47). Na tomada de consciência sobre nossa condição humana, devemos compreender que tal condição é comum à todos os indivíduos, mesmo que sejamos diferentes, enaltecendo a riqueza e a necessidade da diversidade para nossa existência. (MORIN, 2011, p. 54). Mas quando nas diferenças brotam desigualdades, então, o processo de hominização se torna regressivo.

Pensando na diversidade humana, nas potencialidades e fragilidades, questionamos o discurso meritocrático. Um discurso que colocado em prática no currículo oculto, agrava a condição humana de meninas e meninos no seio das escolas, corroborando para a privação do direito de aprender quando esses estudantes são moldados para que se adaptem às injustas composições do capitalismo. Neste sentido, “[...] O currículo oculto é constituído por todos aqueles

aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito. [...]” (SILVA, 2011, p. 78). Historicamente, a instituição escolar foi pensada e organizada para funcionamento pleno, sem considerar o erro e as diferenças, com uma demanda de condições estruturais que impreterivelmente exigem recursos basilares que devem ser assegurados aos alunos e a toda comunidade escolar.

Enraizada em nossa história, a meritocracia interfere diretamente na fragilidade de perguntar-nos sobre quais seriam as formas mais justas e eficazes de garantir o direito à educação, e assim construir novos horizontes. Enraizada está não somente pelo seu contexto histórico, mas também, porque se aprofunda no cerne do fazer escolar: no currículo, e em consequência disto, na avaliação. Através do nosso olhar sobre o currículo, a maneira que ele é constituído e constitui a escola, carrega-se a nossa visão de escola e de justiça, essas visões determinam o nosso olhar sobre os alunos. (ARROYO, 2007, p. 17).

Primeiramente, as imagens que temos dos alunos estão implícitas nos currículos escolares, e necessitam de um olhar atento para que sejam percebidos, pois para Arroyo (2007, p. 18), “os educandos estão presente nos currículos dentro das lógicas subjacentes em que as habilidades, competências e saberes curriculares estão estruturados”. Contudo, é importante ressaltar, como já foi discutido no capítulo anterior, que as imagens dos alunos das escolas públicas foram mudando conforme os filhos das classes populares foram ascendendo ao ensino público. (FREITAS; BICCAS, 2009). A entrada desses novos educandos nas escolas impulsionou um movimento de redefinição das imagens dos alunos, movimento que ganha ainda mais força com as políticas públicas do novo milênio. E em nossa história recente vivenciamos um movimento de redefinição de identidades, como a identidade feminina, a negra, a indígena e do campo.

Os anos 2000 foram marcados por profundas e necessárias mudanças na educação pública brasileira, principalmente se tratando da implementação de práticas escolares capazes de construir uma sociedade mais justa e democrática. Segundo a historiadora Cynthia Greive Veiga⁵ (2017), os governos Lula (2003 - 2011) e Dilma (2010 - 2016) foram os mais eficientes neste sentido, por mais que o

⁵ Cynthia Greive Veiga é pós doutora em História da Educação Pela Universidade de São Paulo e professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais.

segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente em 2015 tenha sido interrompido por Golpe Parlamentar em agosto de 2016, causando uma ruptura no desenvolvimento das políticas públicas inclusivas no país e inaugurando uma nova era de estagnação e meias derrotas nos governos Temer (2016 - 2018) e Bolsonaro, eleito em Outubro de 2018.

Durante o governo do presidente Lula, as Emendas Constitucionais n. 53 (20/12/2006) e n. 59 (12/11/2009), consolidam-se como importantes marcas do período. A Emenda n. 53 estabeleceu diretrizes para a educação infantil, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Fundeb. A Emenda n. 59, fixou como obrigatória e gratuita a oferta de educação básica às crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade, o Plano Nacional de Educação (PNE) passar a ter vigência decenal, e é estabelecida uma aplicação de recursos em educação de acordo com o valor do PIB. Durante o governo da presidenta Dilma, destacam-se as seguintes ações: Aprovação e sanção do PNE, que estabeleceu como meta aplicação de 10% do PIB para gasto com educação ao longo de dez anos (2014 - 2024), criação de comissão para monitoramento das ações do PNE através no Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação, criação da lei que destina à educação 75% dos royalties do petróleo e 50% do chamado Fundo Social do Pré-Sal. Dilma ainda deu continuidade a todos os programas implementados pelo presidente Lula, e criou outros, como, Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec, 2011) e Ciências sem fronteiras (2011). (VEIGA, 2017). Outras medidas muito importantes para a inclusão escolar criadas durante esse período merecem destaque: criação da Comissão Especial para a Formação Superior Indígena - CESI, 2004; criação de cursos de licenciatura em Educação do Campo, ou Pedagogia da Terra, alguns em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST); o Decreto 7.824, estabeleceu a reserva de cotas raciais e sociais em universidades públicas; a Lei n. 10.639 de 9/01/2003, fixou a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, e a Lei n. 11.645 de 10/03/2008, ampliou a temática, para "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena", ainda dentro das políticas de afirmação étnico raciais, o dia 20 de novembro passa a ser

oficialmente comemorado como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Essas medidas, por mais que muitas vezes permaneçam no campo simbólico, como é o caso do Dia Nacional da Consciência Negra, são importantes, pois como destacado por Esteban (2002, p. 97), a escola enquanto parte de um complexo social participa dos movimentos que permeiam esse tecido, portanto, conforme as realidades sociais mudam, a escola ao reformular seu processo de inclusão, reformula também seu processo de socialização do conhecimento, permitindo que mais mulheres e homens tenham acesso a condições de vida mais dignas.

Dentre as poucas medidas do breve governo de Michel Temer, destacamos a lastimável Emenda Constitucional 55/2016 e a Medida Provisória 746. A PEC 55 congelou os investimentos públicos em educação por 20 anos, deixando-o os reajustes a cargo da inflação do ano anterior, gerando o fim da vinculação do orçamento da educação à Receita, portanto, configurando uma medida inconstitucional, que contraria também os princípios da LDB de 1996. Seguindo a política de desmonte da educação, a MP 746 prevê a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, contudo, tal medida se torna inviável dado o corte de investimentos previsto anteriormente. A MP 746 ainda corrobora para a reprodução de desigualdades nas escolas, pois ao estabelecer como obrigatórias apenas as disciplinas de português, matemática e inglês, deixando a cargo de cada sistema de ensino a implementação de outras disciplinas, faz com que história, geografia, sociologia e filosofia sejam compreendidas como menos essenciais para a formação humana. Veiga (2017), levanta questionamentos sobre quais seriam os motivos para que o governo busque barrar a formação da juventude através de um currículo baseado em uma pedagogia crítica, capaz de dar voz aos alunos e alunas, fazendo com que o currículo incorpore suas vivências, conhecimentos e significados. (ESTEBAN, 2002, p. 90). Ainda para Veiga (2017), a demonstração da força dos secundaristas nas ocupações de 2016 pode explicar o medo de governos que emergem do autoritarismo tenham frente a uma juventude que luta pela educação.

Após uma eleição presidencial muito conturbada, o deputado federal Jair Messias Bolsonaro que havia votado favoravelmente às medidas propostas pelo governo Temer que iniciaram o desmonte à educação pública, foi eleito presidente

da república, e em seu governo já podem ser vistas as continuidades dos retrocessos anunciados na gestão anterior. Após pouco mais de cem dias de governo, Bolsonaro já anunciou o segundo nome para o Ministério da Educação. Atualmente, Abraham Weintraub assume o ministério anteriormente sob direção do militar Ricardo Vélez Rodríguez, que deixou a pasta após protagonizar diversas polêmicas sem apresentar projetos plausíveis para a educação. Seguindo a linha do conservador Vélez, que se auto afirma como um combatente ferrenho do que chamava de “marxismo cultural nas escolas”⁶, o economista Weintraub em 2018 em entrevista ao Estadão declarou que tem o Velho Testamento da Bíblia como referência⁷.

No dia em que se comemora o Dia da Educação, o presidente Jair Bolsonaro através do Twitter, alçou mais uma declaração ao seu compilado de críticas à educação e aos professores e professoras brasileiras, ao compartilhar um vídeo que uma aluna de uma instituição privada de curso preparatório para vestibulares ataca a professora, acusando-a de estar expondo sua opinião “política partidária”, Bolsonaro escreveu que “Professor deve ensinar e não doutrinar”. O ministro Weintraub, assim como o presidente, declarou que os alunos têm direito de filmar os professores em sala de aula⁸. A forma do atual governo de encarar a pluralidade de pensamentos presentes dentro das escolas, pode ser entendida como formas de controle da palavra de professoras e professores que historicamente tomam a palavra em favor dos menos favorecidos. Esteban nos diz que é característico de grupos hegemônicos práticas que tentam calar, como forma de pregar uma única forma de interpretação dos signos,

Negar a diversidade de sentidos presentes nas palavras é negar a história social que a constitui e a possibilidade de expressão e fortalecimento da diversidade de interpretações da realidade, além de

⁶ O marxismo cultural nada tem a ver com a liberdade, com o progresso social ou com um suposto esclarecimento cultural. Ao contrário, tem a ver com a criação de indivíduos idênticos que não se confrontem entre si e que não troquem idéias, operando como máquinas automáticas e sem emoção. FONTE:

<<https://www.mises.org.br/article/2401/a-escola-de-frankfurt-o-marxismo-cultural-e-o-politicamente-correto-como-ferramenta-de-controle>>

⁷FONTE:<<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,quem-sao-os-irmaos-da-comitiva-de-bolsonaro,70002431176>>

⁸FONTE:<<https://veja.abril.com.br/educacao/para-ministro-da-educacao-filmar-professores-em-aula-e-direito-dos-alunos/>>

impedir a configuração de alternativas, socialmente reconhecidas, de intervenção na realidade. (ESTEBAN, 2002, p. 89).

Contudo, polêmicas anunciadas nas redes sociais são na verdade apenas a cortina de fumaça que tenta esconder um gigantesco corte de investimentos em educação, como é o caso do Decreto nº 9.741, publicado no Diário Oficial da União em 29 de março⁹ que prevê um corte de R\$ 29,582 bilhões do Orçamento Federal de 2019, fazendo com que a Educação deixe de receber R\$ 5,839 bilhões, cerca de 25% do investimento previsto. Os discursos e as ações que calam, cortam e barram o desenvolvimento em nome uma falaciosa neutralidade e liberdade, já vinham sendo anunciadas desde 2003 através do movimento Escola Sem Partido¹⁰ que com o apoio do governo ganha ainda mais força, reproduzindo o que Veiga (2017), considera um erro histórico e apagamento do passado de conquistas sociais.

A função social da escola pública, como já citado anteriormente não é fruto de uma construção a-histórica, e os acontecimentos aqui superficialmente citados demonstram também que ela não acontece descolada dos acontecimentos políticos, pois a escola pública configurou-se como instituição eminentemente estatal ao longo da história da educação brasileira, logo, ela afeta e é afetada por acontecimentos de ordem política e também pela sua cultura. Paulo Freire (1985), defendia a ação docente como uma ação política, afinal, sem levar-se em conta todos os arranjos da tessitura social que constroem a escola, jamais compreenderemos quais são os arranjos que levam ao fracasso escolar, visto que este é um conceito que emerge com o processo de universalização da escola pública, fruto da dinâmica inclusão/exclusão.

Por mais que atravessamos um momento de estagnação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento, que Edgar Morin (2011, p. 43), chamou de capacidade de compreensão humana - ou seja, de reconhecer, validar e compreender outras vidas, histórias e trajetórias humanas, historicamente negligenciadas e marginalizadas como a identidade negra e a feminina - aqueles

⁹Consultado em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm>

¹⁰ Os projetos de lei do "Escola sem Partido" pretendem especificar os limites da atuação dos professores, impedindo que eles promovam suas crenças particulares em sala de aula, incitem estudantes a participarem de protestos e denigam os alunos que pensem de forma distinta. FONTE: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>

que aprenderam a reconhecer-se em sua humanidade, jamais perderam a capacidade de reconhecer a diversidade cultural inerente à tudo o que é humano, sendo assim, a educação é a frente possível para que estes indivíduos armem-se não só de ciência, mas de respeito, de diversidade e empatia, “para o combate vital para a lucidez.” (MORIN, 2011, p. 31).

Os processos de redefinição de identidades, fomentam processos de identificação dos sujeitos escolares, que se refletem na forma que estes exercerão suas funções de educadores e educandos, na maneira como se enxergam, e a constroem novas identidades coletivas. Contudo, os currículos e as exigências curriculares nem sempre acompanham as mudanças das imagens dos alunos, sobretudo, quando adentramos aspectos curriculares para falarmos em avaliação escolar, se evidencia, assim como coloca Arroyo (2007), que os alunos continuam sendo vistos como desiguais na capacidade de aprender. Juarez Tarcisio Dayrell (1996), ao falar da escola como um espaço sócio-cultural, relembra que desde a década de 1980, temos atravessados a construção de um paradigma emergente, que se reflete em um novo humanismo, em que a pessoa passa a ser vista como autor e sujeito do mundo, mas que a própria natureza e a sociedade, são antes de tudo, humanas. De fato, esse novo humanismo se reflete em currículos escolares mais progressistas que privilegiam a ação dos sujeitos, educandos e educadores, mas simultaneamente, a instituição escolar acaba sendo palco de um conflito de interesses presente no próprio currículo. Ao mesmo tempo em que os currículos reconhecem a escola como espaço de permanente construção social, ele permanece estabelecendo conteúdos, funções, organização, hierarquias, formas de diferenciar espaços e funções, e dessa forma, previamente idealiza as relações humanas. (SZPELETA; ROCKWELL citado por DAYRELL, 1996, p. 1).

Através de um olhar sensível para as mudanças curriculares, Arroyo (2007), alerta para as projeções que os currículos fazem sobre as imagens dos alunos, ignorando muitas vezes as imagens sociais que os sujeitos carregam ao chegar nas escolas. Essas projeções acarretam em reformulações curriculares pensadas somente em função do progresso científico, tecnológico, sem considerar os processos humanos regressivos que acontecem na sociedade, precarizando a vida dos estudantes oriundos das classes populares - estudantes que vivem suas vidas

no limite. Quando se formulam currículos em favor do processo tecnológico e científico, mas não levam em consideração o direito dos educandos a se saberem, ignoram-se sujeitos concretos, sujeitos que não se encaixam em lógicas lineares, rígidas e previsíveis, pois não são sujeitos livres, sem rupturas e com disponibilidade para estudos integral, e assim, não podem se ocupar somente de seus estudos tendo de lidar com sua fome e com sua nem sempre garantida sobrevivência. Estas são as imagens reais de sujeitos que trilham suas trajetórias em escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social, ou seja, escolas localizadas em regiões em que a limitação de recursos culturais, econômicos e políticos, perpassam as fronteiras físicas, impactando o desenvolvimento da escola enquanto instituição, que por sua vez, têm seu potencial fragilizado pela escassez de recursos de ordem diversa. (CENPEC, 2011).

De acordo com o estudo intitulado “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole” elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária no ano de 2011, são os sujeitos dessas escolas os que mais sofrem com a desigualdade intra e extra escolar, tanto alunos, quanto professores. Certamente, são os alunos os mais fragilizados pela segregação socioespacial a qual estão expostos quando estes vivem nas periferias de grandes metrópoles, pois mesmo muito próximos de grandes centro de riqueza econômica e cultural, eles não têm acesso à estes recursos culturais, o que se reflete nos mais baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) nestas regiões. Por encontrarem-se em situações de desigualdade social, esses alunos têm suas imagens ainda mais fragilizadas e suscetíveis à projeções curriculares que os diminuem enquanto seres sociais complexos, favorecendo que os currículos estejam à cargo do progresso econômico em meio a processos de humanização regressivos.

Uma das principais imagens dos alunos nos currículos em favor do progresso científico ou tecnológico (ARROYO, 2007, p. 39), é do aluno como futuro empregável, uma imagem reducionista não só dos educandos, mas também dos próprios currículos e do trabalho docente. Quando se carimbam os alunos como um recurso humano para o mercado de trabalho, a seleção curricular seguirá a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva.

A partir dessa visão serão privilegiados alguns conhecimentos ou o domínio de algumas competências ou outras, serão avaliados os jovens-adultos como exitosos ou fracassados, com mérito ou sem mérito [...]. O modo como o Ensino Médio, os currículos e a docência se veem nas relações sociais de trabalho terminarão por classificar os jovens-adultos e os conhecimentos dos currículos. A chegada dos jovens-adultos trabalhadores explicita essas relações. (ARROYO, 2014, p. 166).

Essa visão dos alunos como empregáveis está também atrelada ao padrão de normalidade com o qual trabalha, a chamada Pedagogia do Exame, descrita por Luckesi (2008). O autor descreve a Pedagogia do Exame como uma lógica em que a avaliação, acontecendo de forma descolada do processo de ensino e aprendizagem, como uma outra parte, acaba ganhando mais importância que o próprio processo de aprendizagem, pois a lógica do exame funciona fomentada pelo binômio da aprovação/reprovação. Portanto, era mais comum que a Pedagogia do Exame fosse mais característica ao Ensino Médio por conta do seu caráter historicamente propedêutico e sua relação com o vestibular. Contudo, a forma como as avaliações externas em larga escala tem impactado a organização e o currículo do Ensino Fundamental, acabam fazendo com que a Pedagogia do Exame se antecipe nas trajetórias escolares das crianças e no formato de avaliação a qual são submetidas na escola. Luckesi ainda coloca a avaliação dentro da Pedagogia do Exame como um fetiche dentro da escola, recorrendo ao fetichismo da mercadoria de Marx. (LUCKESI, 2008, p. 23). Segundo o autor, a avaliação se tornou uma entidade dentro da escola, pois, criada pelo próprio sistema escolar para atender uma necessidade, voltou-se contra o próprio sistema. A forma como a avaliação domina o sistema se dá pelo fato dela ter adquirido um status tão importante que acaba ocorrendo descolada do processo de aprendizagem, mesmo sendo parte dele. Essa prática fetichizada da avaliação escolar está ligada à lógica da empregabilidade a qual nos fala Arroyo (2007), pois contribui com a seletividade social, dado a relação da avaliação fetichizada, muito mais ligada a reprovação do que com a aprovação.

As cobranças do modelo institucional escolar são as mesmas para todas as escolas, ou seja, a relação com a avaliação, pedagogia do exame e autoritarismo, se repetem mesmos nas escolas que precisam de políticas mais equânimes, pois mesmo sabendo que escolas em região de vulnerabilidade social são diferentes,

comumente o trabalho pedagógico nelas desenvolvido é igual, esperando delas o mesmo retorno das escolas centrais e em regiões de alto índice de desenvolvimento socioeconômico. Tais políticas não se restringem ao campo do financiamento, como é o caso do FUNDEB, que financia a educação básica pública através de um fundo criado com os recursos de cada Estado, e em alguns casos há a complementação da União, para chegar-se em um valor anual mínimo por aluno a ser recebido. Assim, contribui-se para uma política equânime entre todos, visto que alguns Estados possuem valor maior de arrecadação em impostos, o que proporcionaria grandes disparidades entre Estados com menor arrecadação se não dividido igualmente através de ponderações exercidas em cada matrícula na Educação Básica. Além de assegurar a participação da União em 10% para complementar aqueles Estados que não atingiram o valor mínimo.

A baixa participação da União no investimento em educação básica era, como vimos, uma das críticas centrais ao mecanismo de fundos. A fixação de um patamar mínimo de contribuição da União como percentual da receita total do fundo pode operar na direção de alguma presença mais efetiva do governo federal no financiamento da educação básica. (GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 57).

Por ser o FUNDEB uma política que ocorrerá até 2020, percebe-se a instabilidade que essa provisoriedade gera, como por exemplo, com o plano de carreira de magistério, que exige previsão a longo prazo de recursos a serem gastos. (GOUVEIA; SOUZA. 2015, p. 60).

Apesar de garantir uma política equânime entre todos os Estados, percebeu-se ao decorrer dos anos que apenas a redistribuição de recursos não é suficiente para a garantia de uma educação de qualidade e igualdade entre todos, visto a diferença de capital cultural e econômico da população de cada Estado.

Evidencia-se que apenas a redistribuição não garante solução aos problemas gerados em um contexto de desigualdade de capacidade de investimento público entre municípios e estados em um país continental, aliado à explicitação da insuficiente participação do governo federal na efetivação do direito à educação básica. (GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 60).

Com isso, as políticas de financiamento existentes no Brasil, apesar de equânimes, demonstram a necessidade da criação de novas políticas que se

traduzam na tomada de consciência para novas práticas de avaliação. Estas políticas antes de tudo devem se fazer no campo do diálogo, da discussão e da reflexão, como é levantado pelo acadêmico português Almerindo Janela Afonso (2013, p. 108), ao afirmar que é na compreensão da potencialidade do diálogo e da comunicação que se constroem novos ares para a avaliação da aprendizagem. Afonso ainda afirma que a dificuldade de caminhar neste sentido está no fato de que para muitos, a interpretação da crítica é feita de forma literal, quando não se trata de um ataque aos professores vendo-os como maus professores e todos os alunos como bons alunos. Trata-se, na verdade, de enxergar que a avaliação escolar como forma de vigiar e punir não dá espaço para que os professores consigam coletivamente elaborar novas formas de avaliar que considerem o outro “não para reverenciá-lo em suas práticas, mas para negociar sobre nossos valores, sobre o que cada questão quer verdadeiramente dizer a cada um e onde e como cada um pode mexer-se.” (ESTEBAN, 2013, p. 108).

Repensar a avaliação em territórios de alta vulnerabilidade social, demanda que se pensem em qual modelo de pedagogia se pretende empregar em cada escola. Neste ponto, nos deparamos com um problema histórico, afinal, as pedagogias advindas do modelo liberal conservador, não foram pensadas para os novos sujeitos presentes nas escolas públicas brasileiras. A pedagogia tradicional foi pensada para um seleto grupo de estudante, majoritariamente, homens, brancos e de classes altas e médias, sendo educados à serviço da nova ordem republicana brasileira, centrada na transmissão de conteúdo do professor para o aluno. Essa linearidade com a qual são construídas as propostas das pedagogias tradicionais, nos remete a Arroyo (2007, p. 33), que afirma “Construímos um currículo para poucos e essa mesma construção vem servindo de justificativa para classificações excludentes”.

A superação ao modelo tradicional, traduzida na pedagogia da Escola Nova centrada na espontaneidade e individualidade dos alunos teve pouca expressão no campo da avaliação, dando lugar a pedagogia tecnicista, baseada no princípio de competências e rendimentos. Luckesi (2008), afirma que os três modelos são incapazes de dar conta da equalização social, pois trabalham com a lógica da igualdade formal dos seres humanos, ignorando sua existência em um modelo social

que não permite que a igualdade se faça além do campo formal. Contudo, o autor nos fala também das pedagogias capazes de fazer com que a avaliação seja parte da democratização da educação, começando pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, a pedagogia libertária e a pedagogia dos conteúdos socioculturais. Para Luckesi,

O primeiro grupo de pedagogias está preocupado com a reprodução e a conservação da sociedade e, o segundo, voltado para perspectivas e possibilidades de transformação social (Libâneo, 1984). Esses dois grupos de pedagogias, circunstancializados pelos dois modelos sociais correspondentes, exigem duas práticas diferentes de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem escolar. (LUCKESI, 2008, p. 32).

Dessa forma, enxergamos nas pedagogias libertadoras e humanistas, campo para que sejam colocadas em prática a avaliação escolar à serviço da construção de boas escolas e democratização do ensino, ou como melhor colocado por Luckesi (2008, p. 32), “uma pedagogia que está preocupada com a transformação da sociedade a favor do ser humano, de todos os seres humanos, igualmente”. Estes são desejos de todos, inegavelmente, mas se tratando de avaliação, parece que se perdem os ideais por todos desejados. A exemplo disso, não há no Brasil projeto político pedagógico escolar que referenciam ou se identifique com a pedagogia humanista de Paulo Freire, uma pedagogia comprometida com a transformação social. Em contrapartida, os modelos de avaliação que encontramos na maioria das escolas, está claramente a serviço de uma prática pedagógica conservadora, baseada no autoritarismo, fazendo com que a avaliação seja também autoritária e conservadora, pois ela não surge de um vazio conceitual, mesmo que muitas vezes, professores e gestores escolares não reconheçam que escolhem um modelo teórico que guia a avaliação da aprendizagem escolar no cotidiano. (LUCKESI, 2008, p. 29).

A avaliação como um mecanismo diagnóstico é a única capaz de dar suporte para a construção de boas escolas, do contrário, como mecanismo de classificação, ela irá discriminar, reprimir, e excluir os alunos cansados de fracassar, mas é incapaz de contribuir em favor do crescimento do aluno. Muito pelo contrário, afinal, o ser humano é um sujeito histórico, e a avaliação classificatória, um juízo de valor que irá julgá-lo e classificá-lo, e quando o classifica como inferior, ele ficará para o resto da vida marcado como inferior, pois os registros escolares se tornarão

documentos que o perseguirá. (LUCKESI, 2008, p. 35).

A avaliação como classificação é feita dentro do padrão da normalidade, que segundo Arroyo (2007), é a linha que conduz os conteúdos, os ordenamentos, as provas, os tempos e ritmos de aprendizagem. A padronização por si só é incoerente, sendo a escola um espaço de sujeitos híbridos, mas o aluno tido padrão, é aquele considerado como bem-sucedido, é o aluno desejado. Os alunos que não atingem o cruel padrão da normalidade, serão classificados como incapazes, fracassados, lentos e deficientes. Arroyo (2007), ainda conclui dizendo que, estes são os alunos condenados a repetir, e multi repetir, até atingirem o padrão da normalidade. Pensar na reprovação como o meio de condenar o aluno a chegar no padrão, desmistifica a ideia da reprovação como chance para amadurecimento, quando na verdade, como afirma Esteban (2013, p. 109), a classificação “promove quase que invariavelmente, exclusões e mutilações na formação dos nossos alunos e alunas”.

Além da incongruência de escolas colocarem-se como praticantes de pedagogias libertadoras, mas praticarem avaliações de forma autoritária, Arroyo aponta outra incongruência na lógica escolar:

Partir da certeza de que os alunos são desiguais em capacidade de aprender, mas organizar um currículo único, igual, tendo como parâmetros os alunos tidos como mais capazes. Considerando como mais capazes aqueles poucos que passarão nos vestibulares, que aprenderão com sucesso as competências exigidas para entrada na universidade e nas empresas, instituições regidas por mérito e sucesso. (ARROYO, 2007, p. 30).

Organizar a escola de acordo com o mérito quando há desigualdades, e assim, deixar que os alunos repitam a mesma série em nome do padrão da normalidade, faz com que encontremos salas de aulas em que amontoam-se tempos de vida diferenciados, ignorando a especificidade de cada tempo humano. Levar em conta os tempos de aprendizagem de cada um, respeitando o tempo humano, é uma exigência para a garantia do direito dos educandos, pois no direito à educação, incluem-se o respeito aos tempos mentais, culturais, éticos e humanos de cada um. (ARROYO, 2007, p. 46).

Professores precisam se identificar como profissionais com e de direitos, assim, com essa consciência, também enxergarão seus alunos como sujeitos de

direitos, e garantirão que tenham os direitos respeitados. No campo da avaliação escolar, essa garantia de direitos se traduz, desde a seleção curricular, que deve sim, inverter as prioridades ditadas pelo mercado, e definir novas prioridades, pautadas na ética e no respeito ao direito dos educandos. (ARROYO, 2007, p. 37). Mas, como afirma, Dubet (2004, p. 545), nenhuma escola consegue sozinha produzir uma sociedade justa, e o sistema meritocrático irá sempre produzir mais vencidos que vencedores, diante disso, surge a necessidade de políticas públicas. Mas dentre as ações intra escolares, Dubet lança mão da justiça distributiva, pautada na discriminação positiva, como alternativa para corrigir as desigualdades iniciais dos alunos menos favorecidos. Um dos mecanismos compensatórios propostos por Dubet, é a preparação específica para os exames, pois os alunos com mais dificuldades e mais barreiras para a aprendizagem, merecem que se ultrapassem os limites da igualdade pura.

Pensando na avaliação como mecanismo democrático, ou seja, formas de avaliar que promovam a trajetórias mais equânimes, deixando de lado a igualdade pura, pois os resultados dos alunos serão diferentes, alguns irão se sair melhores que outros; a avaliação não deve ser feita de maneira que a desigualdade entre os alunos prejudique as condições dos mais fracos. Dubet (2004, p. 547), propõe que se trabalhe buscando por um mínimo cultural que deve ser assegurado a todas e todos, e seguindo a mesma linha, o sociólogo francês Marcel Crahay (2013), trabalha em defesa da justiça corretiva, como uma opção mais justa frente a justiça meritocrática,

Nessa perspectiva, então, acharemos justo que o Estado socorra os mais desfavorecidos e, de maneira mais geral, se esforce para promover a máxima igualdade para todos, recorrendo eventualmente a procedimentos corretivos voltados para os mais fracos. Quanto à escola, caberia a ela lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais. Essa concepção pedagógica nos leva a considerar justo que se dê mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas. (CRAHAY, 2013, p. 12).

Diante deste cenário, a escola deve então trabalhar para a garantia de transmissão de um mínimo escolar comum a todos. (DUBET, 2004, p. 553). E para Crahay (2013, p. 13), isso só se é possível diante da igualdade de tratamentos e

igualdade de oportunidades, que pressupõe que o Estado deve dar condições para que a Escola identifique as aptidões e especificidades de cada aluno, buscando potencializá-las, chegando à igualdade de conhecimentos adquiridos. A igualdade de conhecimentos adquiridos baseia-se em um princípio muito simples: os currículos devem ser organizados em função de objetivos que todos podem e devem alcançar, mas os meios para que todos alcancem tais objetivos devem variar conforme a necessidade de cada um. Para Crahay, uma maneira de observar essas necessidades, é através da avaliação formativa,

Falaremos de avaliação formativa quando o teste ou prova for concebido de modo a diagnosticar em que etapa do processo de aprendizagem o aluno enfrenta dificuldades. Nessa perspectiva, procurar-se-á saber qual componente da competência visada apresenta problema, a fim de decidir a melhor maneira de reajustar o processo de ensino. (CRAHAY, 2013, p. 34).

Pensar nas necessidades de cada sujeito, na forma de organizar os conhecimentos e avaliar a aprendizagem, é antes de tudo um debate ético, um compromisso com a dignidade dos alunos, e como coloca Crahay (2013), é também um debate ideológico. Dubet (2004), propõe através da justiça corretiva, mecanismos compensatórios que por ofertarem maior abertura e mobilidade, permitem que a escola trate melhor os alunos historicamente tratados como vencidos, como se não tivessem aptidão para os estudos, quando na verdade, lhes faltava oportunidades e lhes sobravam barreiras socioeconômicas. Não é justo que estes alunos, por conta da sua origem, sejam condenados ao fracasso e responsabilizados pela ausência de políticas públicas. Da mesma forma, uma reprovação no ensino fundamental não é justa, pois fechará para sempre portas para aqueles que ficarem um ano atrasados. São questões que profissionais comprometidos com o direito de aprender de seus alunos devem se perguntar, para que a escola não produza desigualdades que engendram em desigualdades sociais. A escola é o espaço privilegiado para o compartilhamento de conhecimentos, mas também carrega uma função social de socialização, é um universo de interações, de hominização, de construção de tolerância e compreensão. Um espaço onde a vida é vivida, e diferentemente das certezas com as quais lidam os exames, o conhecimento adquirido na forma de aprendizagem, não pode ser avaliado e

classificado sem levar em conta os papéis que o avaliador e o avaliado imprimem um no outro, e sobretudo, sem considerar as incertezas do conhecimento.

Na esfera das interações, a consciência do *eu* e do impacto que ele têm sobre o julgamento de valor do *outro*, é fundamental para nos indagarmos, para que coloquemos em prática a pedagogia do ver (HAN, 2017), e a escuta ativa (MORIN, 2011), e assim, mais do que a construção de bons ou maus indicadores, repensar o ato pedagógico para que a avaliação, nas palavras de Ferraz e Macedo (2013, p. 144), seja mais acolhedora, dialógica e inclusiva.

A própria prática de indagar para refletir, e assim, romper com os paradigmas heterogêneos, se feita somente no campo da pesquisa quantitativa, apesar de nos dar a noção real do paradigma e dados concretos para agir, se aliadas a pesquisa qualitativa, feita através da escuta ativa, de forma acolhedora, dialógica e inclusive, é capaz de nos armar para o combate a lucidez. A esta tarefa nos propusemos no capítulo a seguir.

4 AVALIAÇÃO NO COTIDIANO: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?

A pesquisa sobre a função social da avaliação escolar vem se constituindo em um vasto campo de atuação, com crescimento na década de 1990. Mesmo que desde a década de 1920, já houvesse no Brasil tentativas de implementação de maneiras mais democráticas de avaliar os estudantes nas escolas públicas, visando barrar os altos índices de repetência da escola republicana, trabalhos como os desenvolvidos pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud e pelo intelectual brasileiro Cipriano Luckesi, ganham maior destaque a partir da década de 1990. (LUCKESI, 2008). Neste cenário de grandes mudanças impulsionadas pela redemocratização brasileira, a avaliação externa em larga escala como política pública de controle da qualidade da educação, colaborou para que se passasse a compreender a avaliação como princípio norteador do currículo escolar. Mas, essa concepção de avaliação vai muito além de saber organizá-la dentro da escola, como estruturá-la, quais materiais usar, como e quando aplicar avaliações, porque ela faz parte do currículo oculto, pois como afirma Silva (2011, p. 78), “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

A avaliação nunca é simplesmente objetiva, afinal, está sempre a serviço de um ponto de vista, pois, se tratando de um julgamento de valor inerentemente humano, haverá sempre um avaliado, e um avaliador. Essa rígida hierarquização da avaliação, historicamente cria desigualdades baseadas no desequilíbrio que surge dos papéis do avaliador e do avaliado, sobretudo, quando o avaliado é a criança em processo de escolarização, e o avaliador, é a professora, responsável pelo o que podemos chamar de *encaixe* da criança na escola desde a educação infantil. (ESTEBAN, 1993). A supracitada autora Maria Teresa Esteban (1993), embasada por Foucault, critica o papel da avaliação desde a educação infantil, como preparação para o ensino fundamental, pois na educação infantil se inicia também o controle dos corpos. Na pré-escola, assim como os jogos de encaixe que as crianças aprendem a manusear, elas também são peças que devem se encaixar na escola. A medida que as crianças crescem, aumenta a complexidade do jogo, mas permanece a característica rígida e imutável das peças, sem dar margem para o

erro ou para a criatividade. Contudo, as crianças não são formas perfeitas que se encaixam na primeira, segunda ou terceira tentativa. Para algumas crianças, a escola tem um formato no qual ela jamais vai se encaixar. Seria então problema da peça ou da forma? Se compreendemos que cada sujeito é único, diverso, resultado do hibridismo cultural, não podemos considerar a escola como uma máquina de criar peças perfeitas para o seu devido encaixe. (ESTEBAN, 1993, p. 22).

Perrenoud (2004, p. 57), nos alerta para o fato de que encontraremos em nossas escolas crianças vítimas de abusos, maus tratos, pobreza, violência urbana, depressão, entre tantas outras dificuldade de viver, em que elas e suas famílias se encontram, e portanto, não estarão espontaneamente em condições de aprender. Compreendendo que vivemos em uma sociedade em que a vida cotidiana apresenta diversos medos às crianças e suas famílias, é responsabilidade da escola tornar-se o mais democrática possível e acolhê-las nas suas variadas formas.

Para o estudo deste trabalho, contamos com a participação de um grupo de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública considerada vulnerável, situada na região metropolitana de Curitiba. Essas meninas e meninos foram essenciais para que através da sua voz, pudéssemos explorar e compreender o sentido que a avaliação dá a vida escolar dessas crianças, o impacto na relação entre seus pares, suas famílias e a escola.

Localizada em um bairro silencioso e tranquilo, na pequena escola que terá seu nome preservado neste trabalho, encontram-se crianças muito diferentes. No intervalo podemos observar: há aquelas mais quietinhas que preferem o silêncio do canto da leitura, ou a gibiteca; há os meninos que saem das salas agitados correndo para a quadra, e durante a disputa pela bola no jogo de futsal, são surpreendidos pelas meninas que também querem jogar, e jogam bravamente; mais para o fundo, meninas e meninos brincam no parquinho, enquanto os outros colegas no refeitório terminam sua refeições o mais rápido possível para poderem brincar. Cada criança é um universo, mas muitas têm uma característica em comum: são filhas e filhos da desigualdade social.

Conhecemos essa escola em 2017, através do Projeto de Extensão Nenhum(a) a Menos na Escola. Tal projeto é inspirado nos resultados da experiência exitosa que já havia sido realizada na rede municipal de educação de Curitiba, o

Projeto Equidade. Sob a gestão da Professora Roberlayne Borges Roballo, à época Secretária Municipal de Educação, o Projeto Equidade foi lançado em março de 2015 e envolveu 48 escolas da rede municipal localizadas em regiões de maior vulnerabilidade, e que portanto, necessitavam de atendimento específico e diferenciado das demais escolas da rede.

Como membro efetivo do corpo docente do Departamento de Planejamento e Administração Escolar – DEPLAE, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, a Professora Roberlayne idealizou o Projeto de Extensão, tornando-se a Coordenadora, com o auxílio da Professora vice-coordenadora Leila Hegeto e de outros professores e professoras colaboradores. Seguindo a experiência do Projeto Equidade, o Projeto de Extensão “Nenhum(a) a menos na escola”, tem o objetivo de contribuir para a garantia de trajetórias mais equânimes em uma escola considerada vulnerável. Metodologicamente o projeto desenvolveu-se em cinco etapas: 1) Análise da realidade da participante (pesquisa qualitativa e quantitativa) e mapeamento da Rede de Ensino; 2) Mobilização conceitual; 3) Definição de metas; 4) Desenvolvimento e acompanhamento das ações juntamente com a comunidade escolar; 5) Avaliação de percurso.

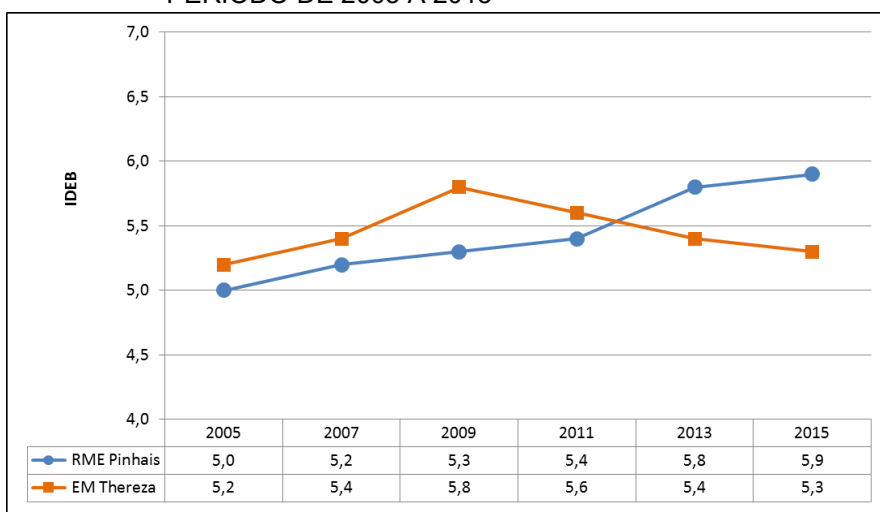
A primeira etapa do projeto se deu através da análise da realidade, feita com pesquisa quantitativa e qualitativa, apontou-se a instituição como uma das mais vulneráveis da rede do município parceiro do projeto. Para tal resultado, foram levados em conta dados do IBGE que demonstram o baixo índice socioeconômico, baixa escolaridade e alto índice de analfabetismo da região em que está situada a escola.¹¹

O Índice de Desenvolvimento de Educação Básica da escola era inferior em comparação à média da rede, de 2005 à 2015 a escola saiu de uma média de 5.2 para 5.3, tendo altos e baixos durante esse percurso, pois em 2009 chegou a atingir 5.8, ultrapassando a média da rede que foi de 5.3 naquele ano. Em 2015 a rede

¹¹Os dados, gráficos e mapas apresentados neste trabalho sobre a escola campo de pesquisa e a rede municipal de ensino analisada, pertencem ao Projeto de Extensão Nenhum(a) a Menos na Escola. Os dados intra escolares foram coletados pela equipe de extensionistas do curso de Pedagogia no final do ano de 2017. Os mapas e gráficos da rede de ensino e dados extra escolares foram elaborados pelo estatístico colaborador voluntário do projeto, Leandro Jiomek.

atingiu 5.9 e a escola voltou a marca de 5.3, encontrando-se então entre as escolas com menor IDEB da rede.

GRÁFICO 1 - IDEB DA REGIÃO METROPOLITANA E DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA NO PERÍODO DE 2005 A 2015

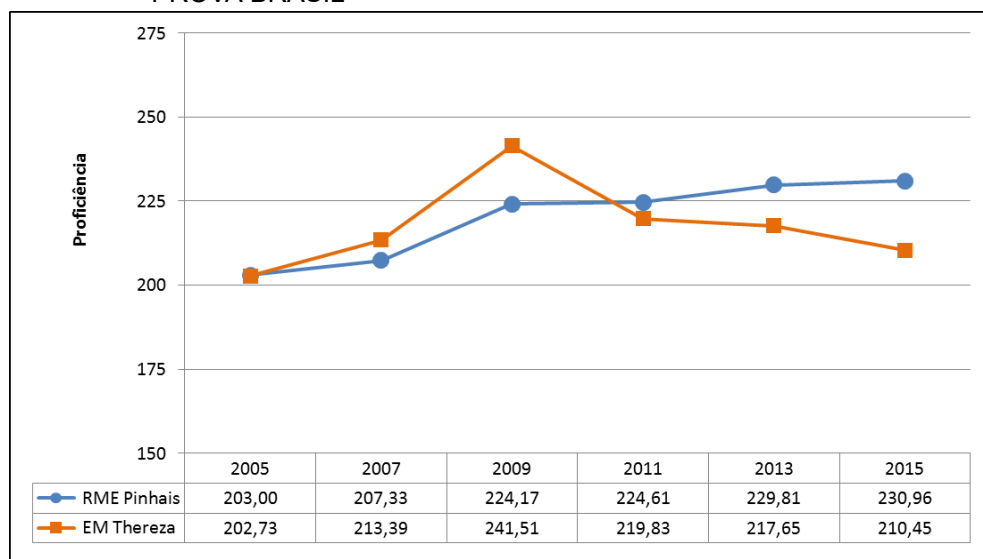


Fonte: Inep/MEC

De acordo com o levantamento realizado pelo Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), coordenado pela Unicef em 2011, é comum que se identifique problemas peculiares na educação pública em regiões metropolitanas de grandes centros urbanos. Ao contrário do que poderia se imaginar, a proximidade que essas escolas têm com centros urbanos que concentram riqueza econômica, forte atuação da sociedade civil em prol da educação e importantes instituições culturais e educacionais, o IDEB dessas escolas costuma ser inferior ao de escolas situadas em cidades médias da região. (CENPEC, 2011, p. 4).

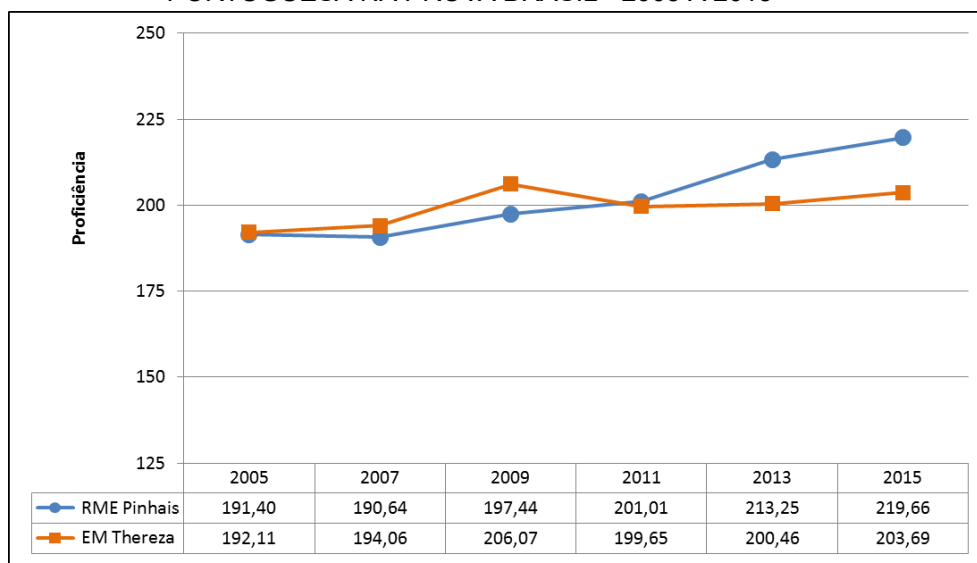
Quando analisado o resultado da Prova Brasil, o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática também era menor na escola campo de pesquisa em comparação com a média de rede, como demonstram os gráficos abaixo.

GRÁFICO 2 - EVOLUÇÃO DA PROFICIÊNCIAS DA REDE E DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA, SEGUNDO O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE 5º ANO EM MATEMÁTICA NA PROVA BRASIL



Fonte: Inep/MEC

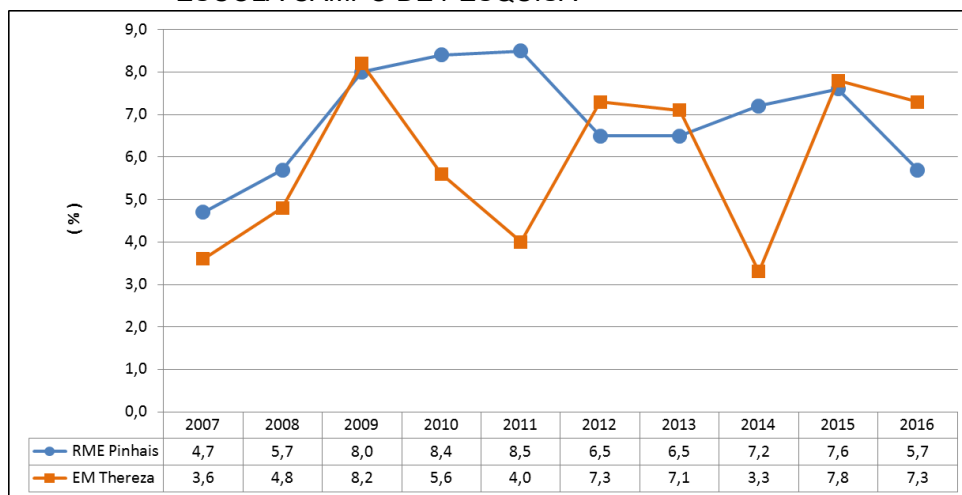
GRÁFICO 3 – EVOLUÇÃO DA PROFICIÊNCIA DA REDE E DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA, SEGUNDO O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DE 5º ANO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA PROVA BRASIL - 2005 A 2015



Fonte: MEC/INEP

A taxa de reprovação da Escola também difere da média da Rede, ficando dois pontos acima no ano de 2016.

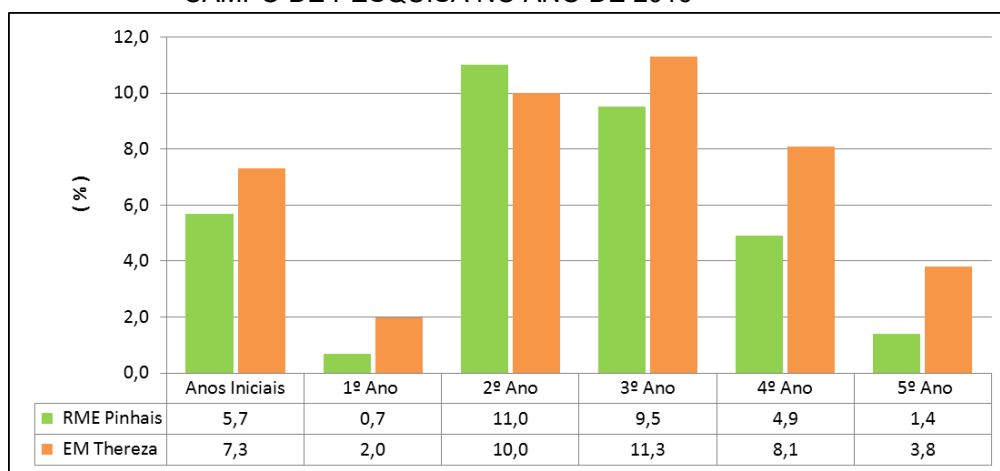
GRÁFICO 4 - EVOLUÇÃO DA TAXA DE REPROVAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DA REDE E DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA



Fonte: Inep/MEC

Ao analisar os dados intra escolares, averiguou-se maior índice de reprovação no segundo e no terceiro ano do Ensino Fundamental, tanto na Escola quanto na Rede. Com exceção do segundo ano, em todas as outras turmas, os alunos da Escola reprovam mais que o restante da rede, e principalmente, no quinto ano do Ensino Fundamental, a taxa de reprovação na Escola é muito maior que a média do município.

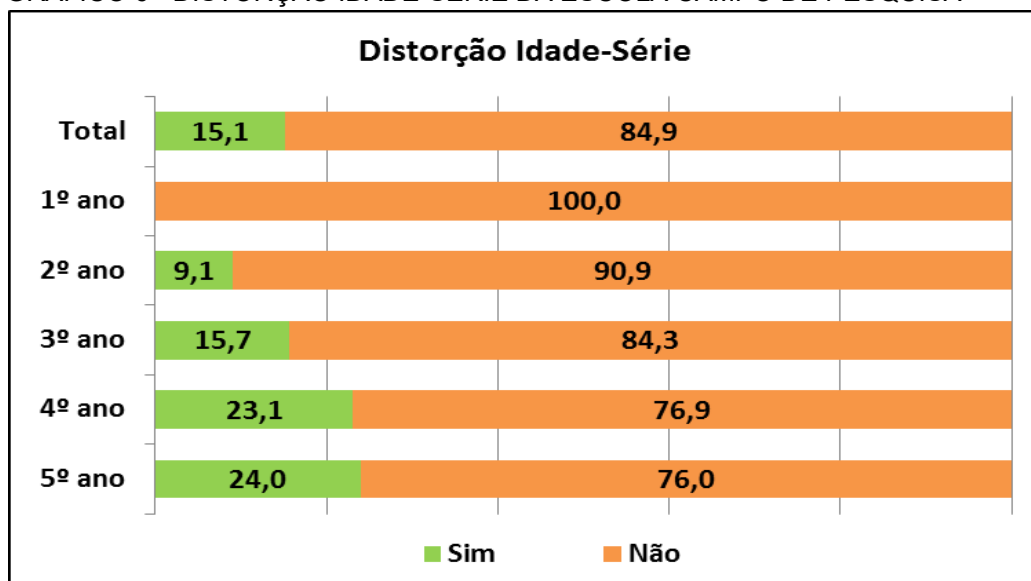
GRÁFICO 5 – TAXA DE REPROVAÇÃO DA RME E DA ESCOLA MUNICIPAL CAMPO DE PESQUISA NO ANO DE 2016



Fonte: Inep/MEC

Os dados intra escolares também revelam que a distorção idade-série é maior no quinto ano do ensino fundamental.

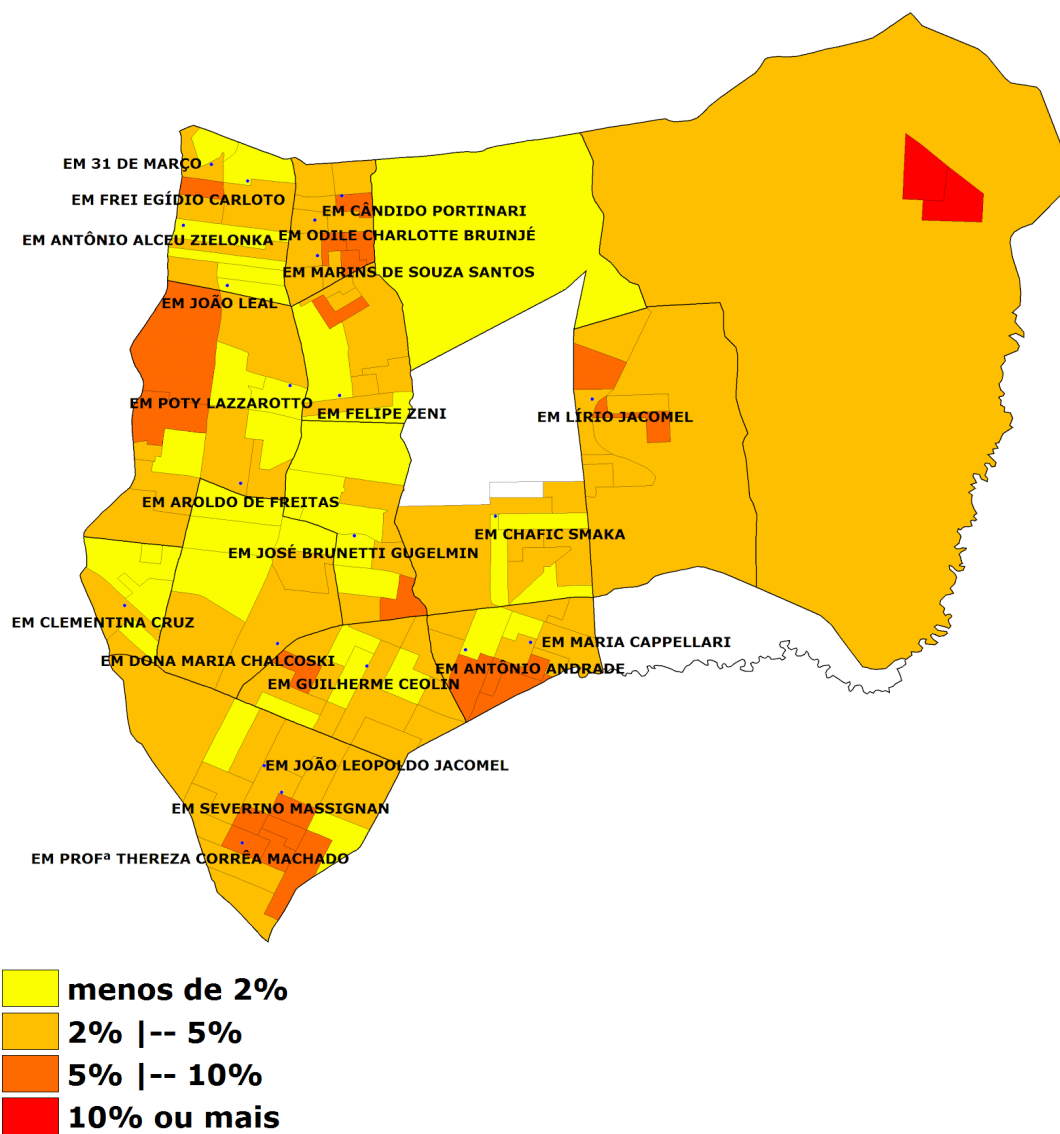
GRÁFICO 6 - DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA



Fonte: Inep/MEC

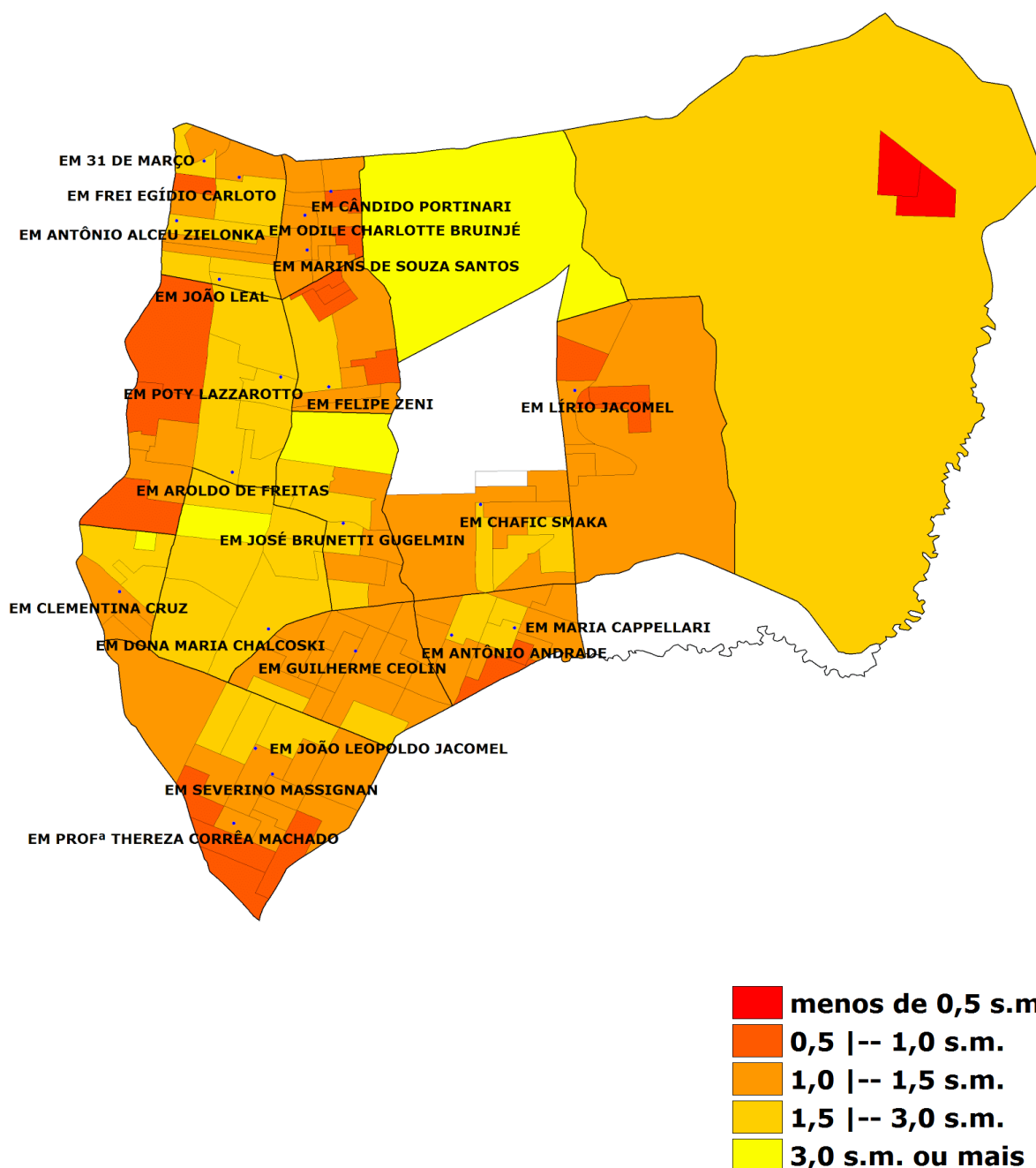
A taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais no município é 3,35%, a baixa porcentagem traduzida em números contabiliza uma estimativa de 2.900 mil pessoas. Contudo, a média na região em que está situada a Escola Campo de Pesquisa varia entre 5% e 10%. A mesma diferença é observada quando analisada a renda média per capita do município em comparação com a renda média no entorno da escola. Levando em conta que os alunos são moradores das adjacências, podemos considerar que a renda média de suas famílias varia entre 0,5 à 1,5 salários mínimos, outro dado que demonstra a vulnerabilidade social dos alunos.

MAPA 1 – TAXA DE ANALFABETISMO DE PESSOAS COM 15 ANOS DE IDADE OU MAIS, POR SETOR CENSITÁRIO, EM PINHAIS - 2010



Fonte: IBGE-Censo Demográfico 2010

MAPA 2 - RENDA MÉDIA PER CAPITA, POR SETOR CENSITÁRIO, EM PINHAIS 2010



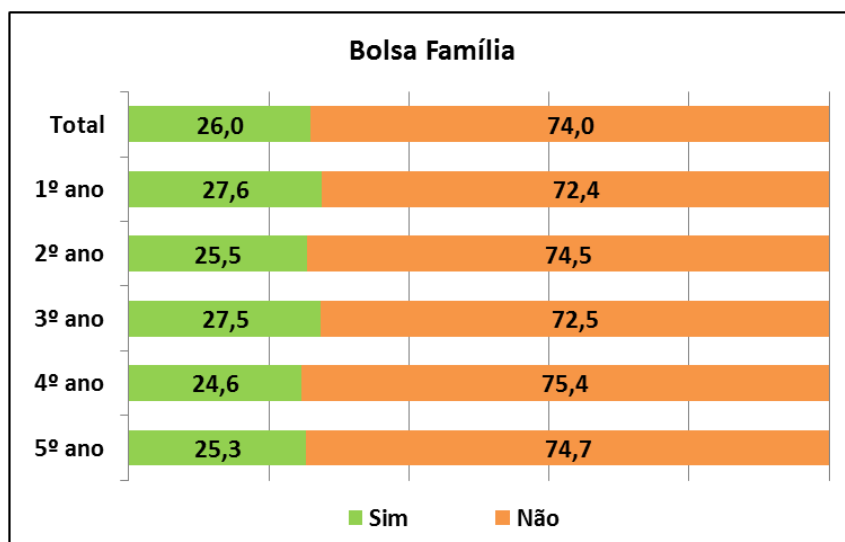
Fonte: IBGE-Censo Demográfico 2010

Analisar a renda per capita do entorno da escola ajuda a compreender os baixos índices educacionais, pois, os dados configuram a escola como situada em região de vulnerabilidade, fenômeno que pode ser explicado por conta da segregação socioespacial nas metrópoles. A população mais pobre dos grandes centros urbanos se concentra em regiões marcadas pelo isolamento e pelas dificuldades de acesso a bens e serviços, da mesma forma, a segregação espacial quando não impede, dificulta o uso de recursos sociais e culturais diversificados.

Esse isolamento contribui para que sejam maiores os desafios em assegurar educação de qualidade aos alunos e alunas dessa escola. (CENPEC, 2011, p. 4).

Quando analisamos a porcentagem de alunos de famílias beneficiárias do bolsa família, identifica-se alta homogeneidade no quadro discente da escola, composta por crianças com baixos recursos culturais familiares.

GRÁFICO 7 - PORCENTAGEM DE FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO BOLSA FAMÍLIA NA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA



Fonte: Inep/MEC

Após os resultados obtidos pela pesquisa realizada pela equipe do projeto de extensão Nenhum(a) a Menos na Escola, os mesmos foram apresentados à equipe da Secretaria Municipal de Educação, e ao corpo docente da escola, fechando assim a parceria que dura até hoje. Parcerias entre universidades e escolas em regiões de alta vulnerabilidade, são necessárias, pois, segundo o relatório CENPEC (2011, p. 13), o modelo institucional que historicamente orienta as escolas, não está preparado para se relacionar com territórios vulneráveis, e escolas como esta, precisam de políticas específicas e focalizadas, para buscar garantir o direito à educação de qualidade para todos. Políticas mais equânimes vão além da igualdade formal de políticas universalistas, que ao realizarem distribuição idêntica de recursos a grupos e territórios que apresentam desigualdade pré-existent, acabam por acirrar as desigualdades.

Durante a fase de mobilização conceitual desenvolvidas pelas professoras coordenadoras do projeto com a equipe docente da escola, iniciaram-se as ações desenvolvidas pelas alunas de Pedagogia, como extensionistas do projeto, através do trabalho de ampliação cultural realizado na frente de ação intitulada “Criança que lê Viaja!”. Essa ação colocou as extensionistas em contato direto com as crianças alunas e alunos da escola, respondendo à demanda da escola, de organizar ações que melhorassem a proficiência das crianças em leitura e escrita, mas de uma forma lúdica, apoiado na literatura infantil, artes plásticas e música, buscando assim, formas de ensinar a ler o mundo. (FREIRE, 2011). O contato com as crianças proporcionou conhecer na empiria a realidade escolar, principalmente a desigualdade intra escolar, através dessa aproximação da realidade vivida pelas crianças, a forma de se relacionarem no cotidiano, e também do compartilhamento de informações, que as mesmas faziam de forma muito natural, falando sobre suas vidas fora da escola. Dentre as ações do Projeto de Extensão, para além da pesquisa intra escolar quantitativa, foi realizada diretamente com as crianças do pré ao quinto ano do ensino fundamental, a pesquisa amostral intitulada “Como me sinto na Escola?”. E consistia em um quadro onde as crianças poderiam escrever e/ou desenhar, o que as deixavam felizes e tristes na escola. A partir do segundo ano do ensino fundamental, série em que as crianças começavam a ser reprovadas, a reprovação apareceu como o maior fator de tristeza entre as crianças na escola. No segundo ano, por exemplo, 68% das crianças disseram ficar tristes ao ver amigos reprovando, e em contrapartida, não reprovar aparecia como motivação de felicidade na escola. As crianças de todas as turmas também apontaram que se sentem tristes por situações que ultrapassam os muros da escola e estão ligadas ao seu desempenho escolar, como ficar de castigo por tirarem notas baixas ou reprovarem. Vide exemplos em Anexo 1.

O medo da reprovação e de outras represálias que as crianças contaram sofrer por questões relacionadas ao comportamento, como por exemplo, ficar sem recreio como punição por conversar em sala de aula, demonstraram o que Philippe Perrenoud (2004), classifica como medo da escola, ou medo que os alunos começam a ter por causa dela. Esse medo está associado aos efeitos que o seu

desempenho escolar tem fora da escola, pois sofrem consequências em casa também. Perrenoud afirma que,

Alguns temem as reações de seus pais às avaliações e os comentários que vêm da escola. Os professores não são, então, a fonte direta da ameaça. Talvez nem sempre eles tenham imaginação psicológica e sociológica suficiente para perceber que uma nota ruim, uma punição, uma repressão no boletim - "Não é bastante atento" - podem provocar reações desmedidas nos pais inquietos, ou naqueles cuja a violência verbal ou física é o único modo de tratar a "má conduta" dos filhos. (PERRENOUD, 2004, p. 59).

Tendo conhecimento desse movimento dentro da escola, no final de 2018 surgiu a ideia de desenvolver essa pesquisa associada ao trabalho de conclusão de curso. Com a autorização da Secretaria de Educação Municipal, iniciamos o trabalho, realizando o levantamento dos dados dos alunos para compor a roda de conversa sobre a avaliação. Através da documentação dos alunos disponível na Secretaria da Escola, foi possível traçar o perfil da classe. Pudemos investigar o histórico de retenção, pareceres descritivos e boletins, o nível de escolaridade e a média de renda familiar, status de moradia e a quantidade de alunos beneficiados pelo Bolsa Família.

A partir deste ponto, para responder as indagações que vínhamos há tempo nutrindo, a roda de conversa deu-se de modo a contribuir com objetivo geral de identificar como os alunos sentiam-se em relação a maneira em que acontece o processo de avaliação de ensino aprendizagem e principalmente, se eles sentiam-se partícipes deste processo. Como objetivos específicos elencamos: investigar se os alunos sentia-se diante de diferentes formatos em que é realizada a avaliação escolar, analisar suas narrativas e investigar quais são as impressões que os alunos têm sobre seu desempenho escolar diante do resultado das avaliações a quais são submetidos e verificar se eles compreendem a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, ou apenas como função classificatória para passar de ano.

Para compor a roda de conversa - escolhida por ser um meio possibilitador de maior interação entre todos os sujeitos presentes na roda - foram selecionados os alunos do quinto ano da turma da tarde, por ser a turma com maior distorção idade série. Do total de 23 alunos matriculados, 12 participaram da roda de conversa e desse grupo três alunos tinham histórico de reprovação.

Para a análise dos dados, e por fins éticos, os alunos participantes foram identificados da seguinte maneira:

B. - menino, 13 anos, duas reprovações (uma vez no 1º ano, e uma vez no 2º ano).

B2 - menino, 12 anos, uma reprovação (uma vez no 2º ano).

B3 - menina, 10 anos, nenhuma reprovação.

D. - menino, 10 anos, nenhuma reprovação.

E. - menino, 10 anos, nenhuma reprovação.

I. - menina, 10 anos, nenhuma reprovação.

M. - menino, 11 anos, nenhuma reprovação.

P. - menino, 11 anos, nenhuma reprovação.

R. - menino, 12 anos, duas reprovações (duas vezes no 2º ano).

R2 - menino, 10 anos, nenhuma reprovação.

S. - menino, 10 anos, nenhuma reprovação.

T. - menino, 11 anos, nenhuma reprovação.

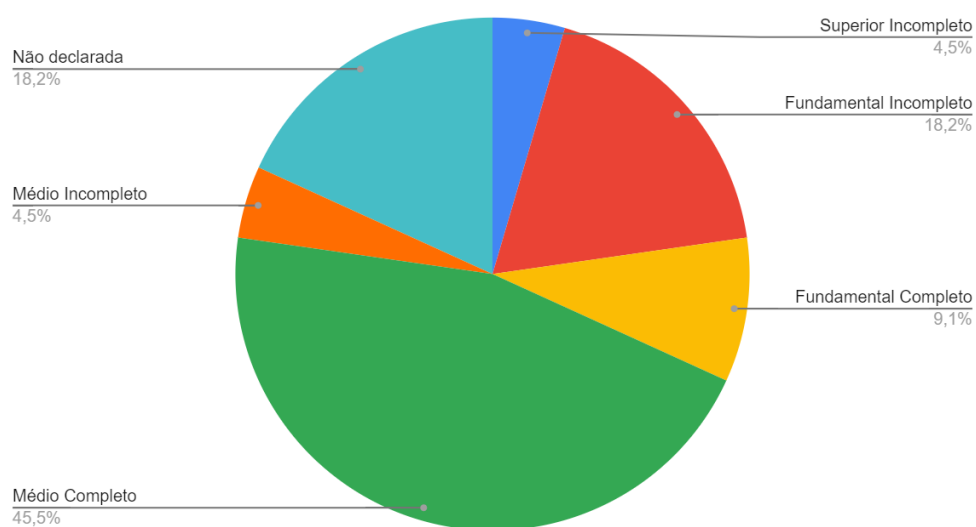
O número de alunos que já haviam sofrido reprovações foi surpreendentemente mais baixo em comparação com os dados dos outros anos. Apenas 3 alunos dos 23 matriculados haviam tido uma ou mais reprovações. Três meninos, que terão seus nomes preservados, (denominados neste trabalho como criança *B.*, *R.*, e *B2*), tiveram ao menos uma reprovação no segundo ano do ensino fundamental, e são alunos da mesma escola desde a pré-escola. A criança *B.* com maior distorção idade-série reprovou uma vez no segundo ano e uma vez no terceiro, agora com 13 anos no quinto ano, é o mais velho da turma. Assim como *B.*, seu colega *R.*, também teve duas reprovações, sendo as duas no segundo ano, e na documentação consta a avaliação psicopedagógica de quando ele era aluno do primeiro ano do ensino fundamental e através dela, foi diagnosticado com dificuldade de aprendizagem. Nessa avaliação psicopedagógica, além da criança, foram escutados seus responsáveis, e na transcrição da fala do pai da criança é possível identificar um alto grau de culpabilização pelo considerado baixo desempenho escolar do filho, pois o pai afirma que o filho é igual a ele quando criança, simplesmente não gostava de estudar, por isso não ia bem na escola.

Preguiçoso, desmotivado, desinteressado, são os adjetivos encontrados para descrever a criança ainda no primeiro ano do ensino fundamental, antes dela sofrer as duas reprovações nos anos seguintes.

O grau de escolaridade dos pais das crianças do quinto ano varia entre fundamental incompleto a superior incompleto. As mães são mais escolarizadas que os pais, e quase metade das mães têm ensino médio completo.

GRÁFICO 8 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DAS MÃES DOS ALUNOS DO 5º ANO

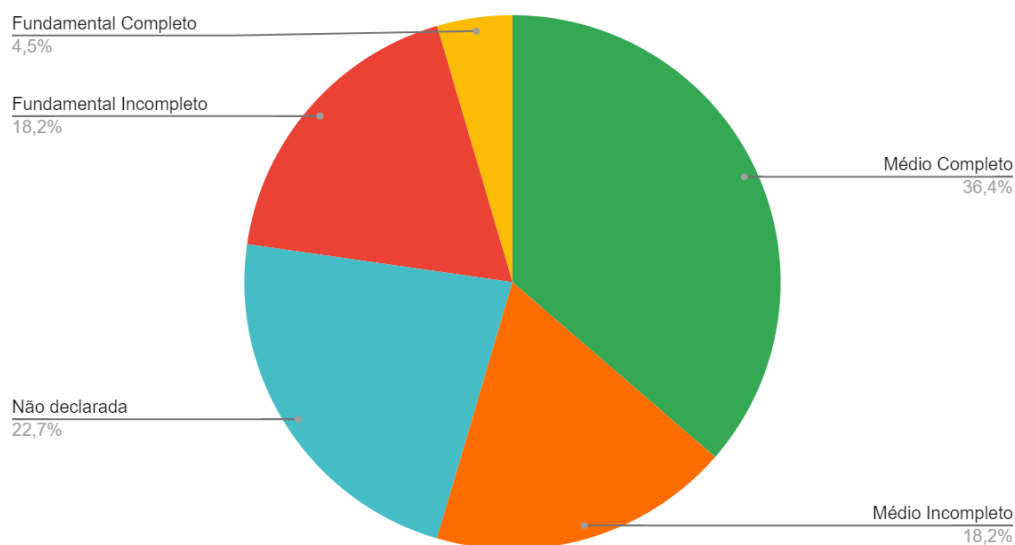
Nível de Escolaridade das mães dos alunos do 5º ano



Fonte: As autoras (2019)

GRÁFICO 9 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS DOS ALUNOS DO 5º ANO

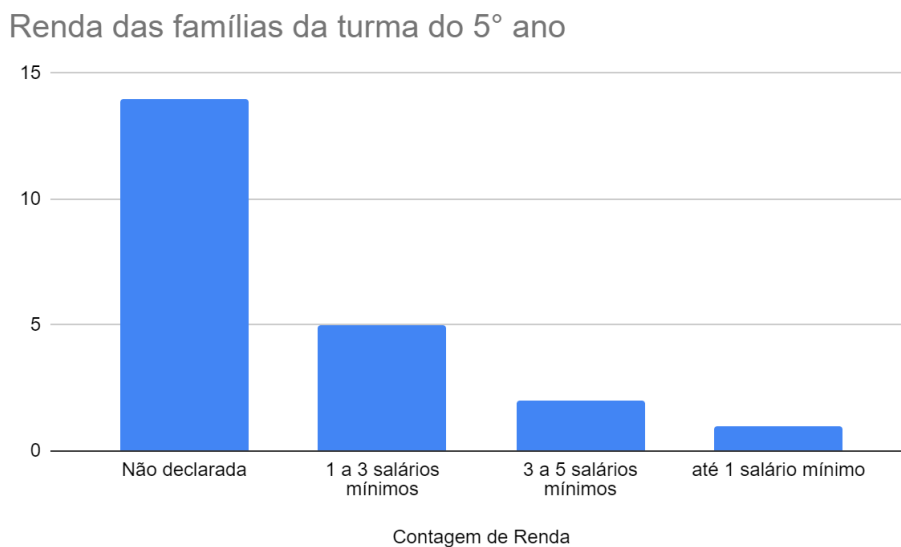
Nível de Escolaridade dos pais dos alunos do 5º ano



Fonte: As autoras (2019)

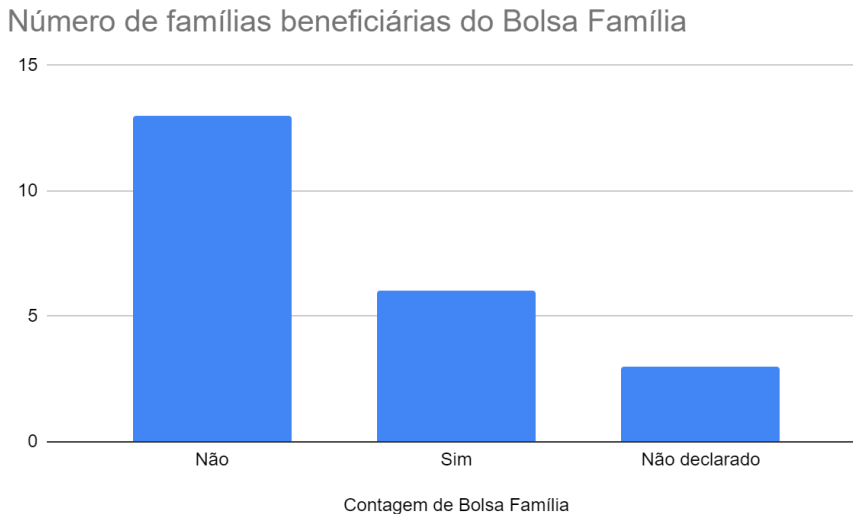
Durante a roda de conversa, como será apresentado no item 4.1, as crianças espontaneamente falaram sobre o nível de escolaridade de seus pais, e como isso afeta positiva ou negativamente na realização de deveres de casa e trabalhos e frequência escolar. Outro dado que havia sido previamente levantado através dos documentos foi a renda das famílias, contudo, como o número de dependentes por família não constava nas matrículas, não se tem a média per capita, somente a variação de salários mínimos. Grande parte das famílias não declararam renda no ato da matrícula, e identificamos que entre as famílias beneficiárias do Bolsa Família, nenhum declarou renda mínima.

GRÁFICO 10 - RENDA DAS FAMÍLIAS DA TURMA DO 5º ANO



Fonte: As autoras (2019)

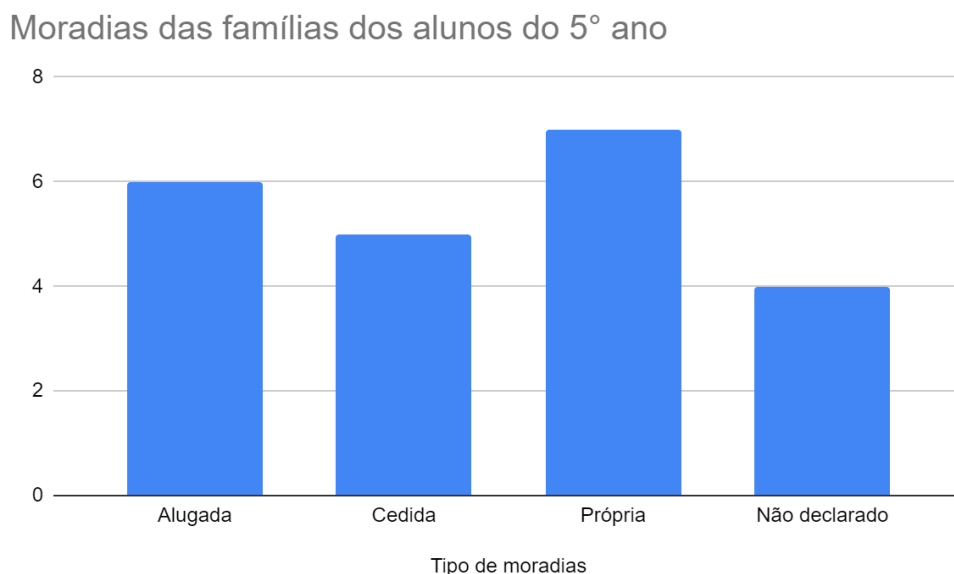
GRÁFICO 11 - NÚMERO DE FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO BOLSA FAMÍLIA NA TURMA DO 5º ANO



Fonte: As autoras (2019)

Os dados sobre moradia dos estudantes revelam que a maioria mora no entorno da escola, e as crianças de famílias que declararam ser beneficiárias do Bolsa Família, também são as que declararam viver em moradias cedidas.

GRÁFICO 12 - MORADIAS DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS DO 5º ANO



Fonte: As autoras (2019)

4.1 Roda de Conversa com as crianças

Visando relatar aspectos encontrados na realidade vivenciada do cotidiano escolar, buscamos nos aprofundarmos no tema avaliação em territórios de alta vulnerabilidade social. Nesta pesquisa de cunho qualitativo, onde a coleta de informações, para serem descritas e analisadas, ocorreu com o formato de uma roda de conversa, no gramado da escola.

Um dos principais objetivos dessas propostas (qualitativas) consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações que vivem. (THIOLLENT, 1986, p. 8 citado por MONTEIRO, 1991, p. 34).

Esse modelo de pesquisa - descontraído e informal - foi escolhido como um meio possibilitador de garantir maior interação entre pesquisadores e pesquisados. Monteiro (1991, p. 31), ao defender as pesquisas qualitativas, afirma ser justamente esse caráter interativo que permeia e que permite uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Além de apresentar-se como um

rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico.

Ainda nesse sentido, alguns questionamentos surgiram no momento de fazermos as escolhas pertinentes aos métodos e instrumentos que melhor se adequaram à pesquisa. Como direcionar uma pesquisa de campo que almeja a escuta autêntica e espontânea dos alunos? Como proporcionar uma reflexão conjunta com base nas falas dos alunos? Quais seriam as estratégias assumidas com base no rumo tomado dependendo da resposta dos alunos? Foram questões como estas que nos levaram a definir o caminho metodológico da pesquisa para uma roda de conversa.

São em momentos como estes, de conversas, que as “falas” acontecem sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, do certo ou errado, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, além de provocar o debate entre eles.

Há que se considerar ainda, na decisão do método, uma importante afirmação de Luna (2000, citado por SUASSUNA, 2008, p. 348), onde em uma pesquisa de cunho qualitativo, a escolha da técnica de pesquisa tem a ver com a formulação do problema a ser investigado. Buscando compreender as motivações do medo das crianças em relação à avaliação escolar, trabalhamos para que a roda de conversa não fosse mais um momento em que elas se sentissem avaliadas e pudessem então se expressar de forma livre.

Na tarde do dia 27 de setembro fomos à escola para realizar a pesquisa com os alunos e alunas do quinto do ensino fundamental. Fomos recebidas com muito carinho pelos estudantes que já nos conheciam como extensionistas do Projeto Nenhum(a) a Menos na Escola. Convidamos as crianças para se juntarem a nós em uma roda de conversa no gramado da escola, aproveitando a sombra do prédio da biblioteca e das árvores do jardim, deixando todos à vontade na tarde quente de primavera.

Iniciamos a conversa nos apresentando para as crianças e explicando porque estávamos ali e porque teríamos aquela conversa sobre avaliação, e também, o motivo de escolhermos o formato de roda de conversa. Entregamos às crianças cartões com *emojis*, com carinhas tristes e felizes, para que aquelas que em um

primeiro momento, não se sentissem à vontade para falar, pudessem expressar como se sentiam em relação ao tema debatido através dos cartões. Dividimos a conversa em três momentos: primeiro abordamos a avaliação de maneira ampla, para que elas pudessem dizer o que compreendiam como avaliação; em seguida, buscamos explorar as influências familiares na relação das crianças com a avaliação escolar; e por fim, abordamos suas impressões e vivências quanto à reprovação escolar (consultar Anexo 2). Essas temáticas foram abordadas com o auxílio de cartões com imagens que representassem provas, dever de casa e a reprovação, mas sem a presença de perguntas estruturadas, deixando assim, maior espaço para discussão, sem condicionamento das respostas das crianças. Dessa forma, a fala de uma criança ia puxando o gancho para a argumentação das demais, e até mesmo, trazendo novas considerações.

4.2 O tempo todo é avaliação (T., 11 anos)

Inicialmente perguntamos às crianças o que elas compreendiam como avaliação, e todas falaram de avaliação como algo inerente ao cotidiano escolar, porém pontual. As crianças demonstraram considerar avaliação como momentos em que são usados instrumentos avaliativos. Dessa forma, para as crianças, avaliação é fazer prova ou qualquer outra atividade que valha nota. Conforme as crianças tomavam a palavra, iam aumentando a riqueza de detalhes para descreverem como se sentiam em relação à avaliação escolar.

“No começo eu fico meio estranho né, me dá até uns negócio na barriga né, até quando entrega a prova para a professora, e aí ela olha pra prova, olha pra você, eu já quero sair correndo, já sei que é coisa ruim.” (B., 13 anos)

Todas as crianças relataram experiências negativas quanto ao momento da avaliação enquanto avaliação de caráter somativo ou classificatório. A avaliação classificatória, de acordo com Luckesi (2008, p. 34), tem a função estática de classificar os alunos num padrão definitivamente determinado. Deixando de lado a função diagnóstica, o ato de avaliar deixa de ser um momento de repensar a prática

e retornar a ela, dessa forma, apenas se julga a aprendizagem de forma estratificada, não colaborando para o crescimento, mas sim, para a estagnação.

“É preocupante fazer prova.” T., 10 anos.

Essa estagnação para além dos quadros classificatórios escolares, reproduz o modelo social vigente, em que as pessoas são classificadas conforme suas posições, *boas, médias ou inferiores*.

Assim sendo, a sociedade definida permanece como está, pois a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica, mesmo dentro dos seus limites. É a forma de, pela avaliação, traduzir o modelo liberal conservador da sociedade. Os mais aptos permanecem como mais aptos e os menos aptos, do mesmo ponto de vista, permanecem menos aptos. (LUCKESI, 2008, p. 36).

O medo que demonstraram em relação à avaliação está associado à função desta para eles: *“avaliação serve para passar de ano.” (M., 11 anos)*. A pedagogia do exame, ignorando as incertezas do conhecimento, o reduz à suficiente ou insuficiente para passar ou não de ano, dessa forma, a atenção dos alunos se volta para as notas e as provas, e não mais para o conhecimento. A incerteza faz parte da complexidade do conhecimento, portanto, Pierre Léna (2001, p. 58), afirma que ver, observar, medir, estabelecer modelos, medir novamente, reelaborar novos modelos, são procedimentos necessários para organizar a aprendizagem, de acordo com nossas capacidades. Essa aproximação do real, dá sentido à aprendizagem, pois as crianças e os adolescentes esperam que a aprendizagem tenha sentido para suas vidas. Morin ainda afirma que, essa tomada de consciência sobre a complexidade da aprendizagem, permite à maravilhosa alegria de compreender, e demanda, um modelo de ensino e aprendizagem no qual essa alegria seja possível. (citado por LÉNA, 2001, p. 59).

Ainda no campo das incertezas, Gimeno Sacristán (2013), ao tratar do currículo o faz falando também das incertezas presentes nele, contudo, seguimos avaliando baseado no modelo escolar vigente. Ainda segundo Sacristán (2013, p. 24), é um modelo baseada na idealização, fruto de uma característica essencialmente humana de criar um mundo desejável, dessa forma, motivados a

melhorar, são estabelecidas metas e ações para que se chegue ao ideal. Contudo, o autor alerta para a relação conflituosa em que a escola se encontra quando os idealismos se chocam com a realidade dos moldes dominantes da escolaridade, criando distanciamento entre discurso e realidade. (SACRISTÁN, 2013, p. 24). No currículo se inserem a crença de que a educação deverá melhorar a condição de vida humana, seu bem-estar e desenvolvimento econômico, diminuir as desigualdades sociais, tornar o ser humano mais livre, porém, resultados como esses não são quantificáveis em exames de larga escala ou visíveis nos quadros estatísticos. Por não serem pontos avaliáveis, a cultura escolar, portanto, trabalha com um conjunto de conhecimentos pontuais que só tem interesse interno: tirar boas notas e passar de ano. (GIORDAN, 2001, p. 226). Ainda assim, para que os idealismos saiam do campo utópico, do campo do discurso para a prática, aprender a como reconhecer a composição e decomposição dos números naturais em sua forma polinomial (competência avaliada pela Prova Brasil em matemática para o quinto ano do ensino fundamental no ano de 2015), precisa ser ensinado de forma que auxilie os estudantes a compreenderem o mundo em que vivem. André Giordan¹² ao tratar dos saberes difundidos pelos currículos da escola básica, afirma que,

Sem ligação com a realidade vivida, sem perspectivas pessoais ou sociais, e sobretudo, sem um mínimo questionamento prévio, esses saberes são jogados na vida dos estudantes como moscas que caem no prato da merenda escolar. (GIORDAN, 2011, p. 226).

As crianças iniciam o ano preocupadas em como serão avaliadas, chegam ao quinto ano com medo, pois, desde o início do quarto ano são alertados para o quão difícil será o último ano na escola municipal. Evidenciamos, assim como colocado por Oliveira e Pacheco (2013, p. 121), que a prova faz parte de um imaginário assustador, que se confirma no cotidiano escolar, através da autoridade e seriedade que a professora ganha através da prova. Mas, também demonstraram capacidade de enxergar alternativas que as deixassem mais confortáveis, demonstrando que as

¹²Professores emérito da Universidade de Genebra, participou das jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin, tendo participação na publicação "A religação dos saberes: o desafio do século XXI".

crianças são sim, capazes de pensar e fazer currículo. Quando lhes é dada voz ativa, as crianças são capazes de teorizar sobre sua aprendizagem.

Sobre os instrumentos de avaliação disseram:

“Eu gosto de prova com caça palavras ou cruzadinhas, é mais divertido.” (P., 11 anos)

“Se a prova fosse uma conversa, eu ia chegar em casa feliz, e não nervoso ou preocupado.” (R., 10 anos)

As avaliações em larga escala aplicadas à educação básica atualmente no Brasil, tem dificultado a abertura de espaço nas escolas para que professoras e professores possam pensar em alternativas de tratamentos de conteúdos e de maneiras de avaliar, pois o trabalho pedagógico vai se restringindo cada vez mais ao que será avaliado pelos exames nacionais como a Prova Brasil. (OLIVEIRA; PACHECO, 2013, p. 124). Esteban (2002, p. 133), ressalta exatamente esta importância de se pensar em tons que trazem a devida textura ao processo de avaliação, considerando principalmente o cotidiano escolar dos seus sujeitos, pois sem esses tons, a avaliação acaba perdendo seu sentido, e precisa ser redefinida para que ela seja uma prática realmente relevante no processo ensino/aprendizagem.

A fala das crianças revela que para além do padrão conceitual da avaliação, há também um padrão nos instrumentos de avaliação, e também, relatam como esses instrumentos são usados como ferramenta de ameaça. As professoras utilizam das provas como um elemento motivador de aprendizagem, principalmente para contornar problemas de indisciplina em sala de aula, como um terrorismo homeopático (como metaforiza Luckesi), fazendo das provas um fator negativo de motivação. (LUCKESI, 2008, p. 19). Luckesi (2008, p. 24), também afirma que essa hipervalorização de provas e de notas, faz com que a relação entre professora e aluno, se torne uma relação entre coisas, uma relação mediadas por notas. Onde os erros dos alunos em um instrumento de avaliação, são vistos como indícios de não aprendizagem, e não como um momento relevante de repensar a construção e redefinir o processo de avaliação.

O erro começou a ser assumido não como a mera ausência de conhecimento ou como reflexo da incapacidade, mas como aspecto que indica a complexidade do processo ensino/aprendizagem. Investigando as respostas erradas de seus alunos e alunas, a professora ia identificando seus conhecimentos, seus saberes, as relações que estabeleciam, ia tendo novas informações, ia se configurando uma nova percepção do contexto. (ESTEBAN, 2002, p. 134).

É observável que as provas existem como forma de “provar” os alunos, e não como meio de auxiliar sua aprendizagem, levando o uso da avaliação como um disciplinamento social dos alunos. Com isso, se cria nos alunos uma espécie de adoração às notas, pois elas dominam tudo e se vive em função delas no cotidiano escolar. O aluno sabe que o que ele precisa é da nota, e portanto, a deseja muito mais do que deseja uma aprendizagem satisfatória. Na palavra das crianças:

“Tem que tirar nota boa.” (I., 10 anos)

“Quando a gente leva a prova a professora fica lá corrigindo e se tem algo errado ela já chama pra ver e já sabemos que não é coisa boa, e não podemos nem refazer, mesmo que a gente tenha lembrado depois.” (B., 13 anos)

No quinto ano do ensino fundamental eles demonstram entender bem as regras do jogo, e afirmam que quem tira nota boa, é quem faz o que professora quer, do jeito que ela quer. Luckesi afirma que,

A utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos, sob a égide do medo. (LUCKESI, 2008, p. 20).

Motivados pelo medo, se desenvolvem nos alunos os mais diversos sintomas de uma personalidade submissa e tensa, que futuramente poderá revelar-se em seus corpos através de doenças respiratórias, gástricas ou sexuais. Desde a década de 1980, Luckesi vêm alertando para os quadros de stress permanente que as crianças podem desenvolver em decorrência das práticas avaliativas autoritárias que traduzem um modelo de sociedade autoritário. (LUCKESI, 2008, p. 10). Atualmente sabemos que a depressão e ansiedade são quadros que se manifestam cada vez

mais cedo na vida das crianças, afastando-as da escola. É nítido em suas falas o stress causado desde o início do ano pela incerteza de seu futuro, definido com base nas notas:

“Eu fico nervoso porque é isso (a prova) o que decide se eu vou passar de ano ou não.” (E., 10 anos)

Como forma de controle, o medo da reprovação, é o mais temível castigo do considerado fracasso escolar, é um castigo psicológico de duração desmedida, pois mesmo sem o cumprimento da ameaça, a criança cultiva o medo permanentemente. Identificamos que mesmo as crianças com trajetórias escolares consideradas exitosas, com boas notas, pareceres descritivos positivos, descrevem vivenciar o medo das provas e medo da reprovação.

“Eu fico nervoso fazendo prova, porque eu sei que se não acertar eu posso reprovar.” (M., 11 anos)

“A prova decide a minha vida.” (B., 10 anos)

4.3 Meu pai estudou até o quinto ano, então ele não sabe mais muitas coisas, ou já esqueceu (S., 10 anos)

A avaliação escolar é vivida e sentida pelas crianças sem separação entre as outras instâncias socializadoras em que vivem, principalmente, suas famílias. A forma como se relacionam com a escola, e com a avaliação escolar, está intimamente ligada às expectativas de suas famílias com a escola, pois, a família ocupa um lugar central na relação das crianças com a escola. A figura da mãe é que mais aparece na fala das crianças como agente familiar que mede sua relação com a escola. Em diversos momentos as crianças falam de suas mães como as responsáveis por sua educação: é a mãe quem faz as crianças irem para a escola, é a mãe quem ajuda a fazer dever de casa, quem conversa com a professora, quem cobra boas notas. Dayrell (2012, p. 312), fala das variáveis que interferem na trajetória escolar dos jovens de classes populares e médias, e uma das mais

importantes é o lugar social do grupo familiar, o valor que a família dá à instrução e a mobilização das mães em torno das atividades escolares dos filhos.

Dayrell (2012), também afirma que a escolaridade dos membros da família têm influência na trajetória escolar das crianças, pois se torna referência para elas - positivas ou negativas - interferindo em trajetórias de sucesso ou fracasso escolar.

“Meu pai estudou até o quinto ano, então ele não sabe mais muitas coisas, ou já esqueceu.” (R., 10 anos)

“Meu pai não consegue me ajudar porque ele já esqueceu tudo o que estudou.” (S., 10 anos)

Quando as crianças relatam casos de fracasso escolar na família, como casos de irmãos e primos reprovando, ou pais que tiveram que parar de estudar muito cedo, elas demonstram reconhecer que seus familiares sofreram as consequências pelo fracasso escolar, e usam esses exemplos negativos para motivação de aprendizagem, sobretudo quando se referem a irmãos ou primos que ficaram de castigo, perderam direito de brincar o que gostam durante as férias ou sofreram castigos físicos. O conjunto de variáveis existentes nas relações familiares interferem ainda mais na trajetória escolar das crianças das classes populares, prejudicando a relação dessas crianças com a avaliação escolar. Luckesi (2008), nos diz que os quadros estatísticos dão conta somente de nos informar o número de crianças aprovadas ou reprovadas, acima ou abaixo da média, mas se optarmos por uma leitura crítica e não ingênua, somos capazes de nos atentar para uma relação que Esteban (1993, p. 23), caracteriza como perversa. A autora afirma que a avaliação como forma somente de verificar se a criança atingiu ou não de forma satisfatória o que é definido como desejável, é perversa por não considerar a complexidade social na qual vivem estas crianças, e as inúmeras possibilidades de ação e comportamento que surgem a partir dela. Dessa forma, a diferença entre as crianças das classes populares e das classes médias, passa a ser entendida como deficiência. (ESTEBAN, 1993, p. 24).

“Eu não pesquiso na internet porque meu pai não tem dinheiro para pagar.” (B., 13 anos)

“Minha mãe gosta de me ajudar às vezes só, mas ela briga se eu não fizer as tarefa” (R., 10 anos)

Bourdieu e Passeron (2014), ao retratarem as influências da classe social de origem sobre as trajetórias escolares das crianças e jovens, o fazem através de possíveis relações: a primeira, é a capacidade de eliminação dessas crianças do sistema escolar, sem a necessidade do exame como excludente, pois, nestes casos, a própria origem social atuaria como mecanismo de eliminação; a segunda, através da força da “vocação”, os próprios indivíduos se excluem do processo por acreditarem numa inaptidão de origem, ou se contentavam com trajetórias escolares menos valorizadas, pois essas seriam as únicas opções possíveis, mediante sua classe social ou categoria (vide exemplo anteriormente citado, do pai que na avaliação psicopedagógica de seu filho, afirma que ele é preguiçoso como o próprio pai era na época escolar, que não gostava de estudar, ou seja, comprovando acreditar numa inaptidão de origem e encarando a capacidade de aprender como vocação).

Por outro lado, os autores também trazem a possibilidade de que essas crianças e suas famílias se relacionem com a escola como a instituição capaz de assegurá-las ascensão social, e depositam na escola suas esperanças subjetivas. Conforme crescem as taxas de escolarização das classes populares, aumentam as referências de pessoas escolarizadas na família e nos círculos sociais que vivem, aumentando suas aspirações em relação ao tempo de estudo. Contudo, a esperança subjetiva depositada na escola, deve ser bem administrada para que não se revele como mecanismo de resignação à exclusão. A criança com origem social de classe popular, que deposita suas aspirações na escola, mas nunca consegue atingir as médias pela falta de *habitus*¹³, acaba por compreender, como diz Bourdieu

¹³Segundo Bourdieu e Passeron (2014, p. 65), o sucesso de toda educação escolar, e mais especificamente, de todo trabalho pedagógico depende da primeira educação que a precedeu, ou seja, a educação que a criança recebe em casa e na sua comunidade, nos espaços educativos informais, a essas disposições lógicas que vão sendo inculcadas nos sujeitos antes da sua entrada na escola, principalmente o conjunto de aprendizagens ligados à conduta cotidiana da vida, a aquisição da língua materna, o domínio sobre a norma culta da língua e o desenvolvimento de um

e Passeron, que “Isso não é pra nós mesmo”. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 192).

As crianças das classes populares são também as mais hostilizadas pela demanda de posturas que o modelo escolar vigente exige, principalmente pela cobrança de condutas que devem ser realizadas fora da escola, como o dever de casa.

“Se não faz dever de casa a professora briga muito.” (M., 11 anos)

“Ela odeia que a gente fala a palavra ‘esqueci’, então agora ela fala ‘não existe mais a palavra esqueci no seu vocabulário’.” (D., 10 anos)

Os professores exigem organização e conduta de todas as crianças e de suas famílias, mesmo conhecendo seus alunos, e sabendo, que há aquelas crianças comportadas, que vão à escola de uniforme limpo e dever de casa bem feito, há também as crianças que vão à escola com o uniforme sujo, cabelo despenteado, gritam, não obedecem, não fazem tarefa, nem a mãe e nem o pai aparecem nas reuniões - e muitas crianças, nem sequer sabem quem são seus pais. (ESTEBAN, 2002, p. 19). A exemplo disso, na turma em que se desenvolveu esta pesquisa, das 23 crianças, cinco não apresentam informações sobre seus pais na documentação escolar. As avaliações acabam se constituindo em armadilhas para pegar esses alunos despreparados, como meio de puni-los e discipliná-los. Mesmo que o dever de casa não seja um instrumento de avaliação, ele é encarado como uma forma de barganhar pontos com os alunos. Luckesi afirma que o mesmo acontece com diversos outros conteúdos escolares que nada tem a ver com a aprendizagem efetiva dos alunos. (LUCKESI, 2008, p. 21).

sistema de comunicação, mais ou menos complexo, mais ou menos elaborado simbolicamente conforme o grupo e a classe social a qual pertence o sujeito, irão inevitavelmente implicar na predisposição que o sujeito terá para lidar com os conteúdos escolares ou para decifrar uma obra arte. Esse conjunto de aprendizagens familiares que precede a aprendizagem escolar, compreende-se como *habitus*. A violência simbólica presente na Escola, ou seja, a predisposição ao culto de uma herança aristocrática, fazendo que a escola reproduza os modelos de cultura dominante como a única legítima, contribui para a manutenção do *habitus* como um sistema durável e faz com que ele esteja no princípio da recepção ou da assimilação da mensagem escolar, das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, e mais tardiamente de toda mensagem erudita ou semi erudita.

O dever de casa, surge ainda como um grande empecilho para as crianças, pois sabem que irão perder momento de brincadeiras no turno contrário da escola para realizá-las, e carregam em sua voz esse sentimento de infelicidade frente a uma atividade a ser realizada em casa. Principalmente, porque levam como dever a página do livro didático que não conseguiram terminar em sala de aula, e com isso se culpabilizam por não terem realizado em sala e sofrem por não estarem brincando.

“Dever de casa deixa a gente triste.” (T., 11 anos)

“Eu sempre faço o meu dever de casa a noite, porque de manhã eu não gosto, prefiro ir brincar.” (B., 13 anos)

Considerando o tempo humano em que vivem as crianças, Esteban crê que a inexistência da avaliação permitiria às crianças que elas não precisassem viver com a culpa por não passarem o dia inteiro estudando, assim poderiam brincar livremente e sair com os amigos, estariam livres também dos castigos e das broncas por conta das notas baixas, não seria necessário decorar coisas que no dia seguinte já não tem importância nenhuma e na qual elas não vêm sentido algum. A inexistência da avaliação como um mecanismo poderoso de violência simbólica¹⁴, corroborando para a lógica de dominação, certamente faria da escola um lugar mais feliz. (ESTEBAN, 2000, p. 29). (LOPES, 2004, p. 25). A extensiva cobrança em relação a avaliação, a que são expostas as crianças do ensino fundamental, demonstra a ruptura na compreensão das infâncias. Considerando apenas a primeira infância presente na creche e na pré-escola, dando a estes espaços o privilégio de proteção da brincadeira, da diversão e ludicidade, como se as crianças pós pré-escola fossem deixando de ser crianças, ou que as 10 e 12 anos são menos crianças que as de 4 e 5 anos.

Segundo João Teixeira Lopes, esse sistema perverso permanece em pé graças à crença coletiva nas regras do jogo, inculcada pelos mecanismos da

¹⁴A ação da violência simbólica tem o poder de impor significações à ação pedagógica, transformando em autoridade pedagógica, e impô-las como legítimas, dissimulando de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força a todas as outras relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 25).

violência simbólica. Lopes, cita o sociólogo francês Bernard Lahire, que coloca como origem desse sistema de violência, o fato dos indivíduos serem inculcados à crerem que à bens culturais mais importantes e superiores em relação aos outros. (LOPES, 2004, p. 25). Dessa forma, as crianças vão aprendendo desde cedo que fazer as lições de casa e decorar a tabuada são atividades mais importantes que brincar e se divertir, mesmo que para elas, brincar seja infinitamente mais importante e faça muito mais sentido para o seu tempo humano, criando esse sentimento de culpa e angústia, e a sensação de nunca estar sendo suficientemente bom e estudioso. Esse sistema se revela ainda mais cruel com as crianças que reprovam.

4.4 É mais difícil para uma pessoa que reprova recomeçar o ano né (B2., 12 anos)

Ao contrário do que ainda se pensa em algumas redes de ensino no Brasil que ainda adotam o sistema de avaliação em que a repetência continua sendo vista como meio de promover maturidade na criança, a repetência nunca é favorável à aprendizagem dos alunos, e como já colocado por Luckesi (2008, p. 19), a ameaça de repetência é, na verdade, uma forma negativa de mobilizar os alunos a estudarem, mas isso se traduz na aprendizagem daquilo que a professora quer, e não em aprendizagem satisfatória. O sociólogo francês Marcel Crahay (2007), é claro ao afirmar através de uma série de levantamentos de dados colhidos desde a década de 1980, que a reprovação não é eficaz para a aprendizagem. Muito pelo contrário, a reprovação desmotiva os alunos no ano seguinte, pois estes se sentem vencidos. Na contramão do que pensam as crianças, o autor afirma que começar o ano pode até ser mais fácil para o aluno que repete, pois ele começa sabendo mais do que os seus colegas que estão começando aquela série pela primeira vez, contudo, essa vantagem se estagna com o passar do tempo. Isso não significa que eles param de progredir, mas seu rendimento é inferior ao dos alunos fracos que foram promovidos. (CRAHAY, 2007, p. 184).

“Aprovado ou reprovado me deixa nervoso, porque eu não sei o que vai acontecer, e aí eu fico pensando muito na minha mente, porque a gente não sabe qual vai ser o resultado final.” (M., 11 anos)

Quando se trata de avaliar crianças, que por conta da condição de vulnerabilidade de suas famílias fogem ao padrão pré-estabelecido pela escola, essa tarefa é ainda mais complicada, e as fronteiras entre o *saber* e ainda *não-saber* são ainda mais tênues. (ESTEBAN, 2002, p. 133). Como já abordado por Arroyo (2017), as crianças em situação de vulnerabilidade acabam sendo vistas como desiguais na capacidade de aprender, quando na verdade, a forma de avaliá-las é que é desigual, justamente por conta da linearidade que se espera que os alunos tenham no processo de ensino e aprendizagem, negando a complexidade do desequilíbrio para a aprendizagem, e a própria incerteza do conhecimento. (MORIN, 2011, p. 29). Pensar na desigualdade é essencial para que se leve em conta as condições para aprendizagem, antes do juízo de valor sobre a aprendizagem das crianças, e poder assim, enxergar as fronteiras que separam o “saber e não-saber”, como um lugar de território em movimento. (ESTEBAN, 2002, p. 133). Perrenoud (2004, p. 55), lista três condições mínimas para a aprendizagem: a primeira é que não seja ameaçada a identidade do sujeito que aprende, bem como, a segurança e a solidariedade, devem ser princípios basilares e protegidos. Em segundo lugar, o autor coloca a necessidade de uma aprendizagem que faça sentido e assim, mobilize o sujeito a aprender. Por último, a aprendizagem deve promover o desequilíbrio necessário para que o sujeito avance em sua zona de desenvolvimento proximal. Daremos atenção especial a primeira, pois a desigualdade e a avaliação podem estar presente como situações ameaçadoras para a identidade das crianças. Conforme observamos no relato a seguir:

“Eu fico tenso, minha mãe vem conversar com a professora, pega aquela papel que diz se passou de ano ou não, e espera chegar um pouco mais longe da escola e ela me dá a resposta.” (T., 11 anos)

Fazendo um resgate histórico, Luckesi (2008, p. 22), desvela às raízes pedagógicas que colocam o medo, a censura e a ridicularização como mecanismos capazes de suscitar a atenção dos alunos à aprendizagem. A pedagogia jesuítica era adepta dos rituais das provas e dos exames, onde aconteciam intensas

competições, censura, repreensão, e formas de humilhar publicamente aqueles que não obtivessem resultado considerado satisfatório diante das bancas avaliadoras. Seguindo a mesma lógica, na pedagogia comeniana, acreditava-se que o medo era um fator mobilizador para a aprendizagem, pois prendia a atenção dos alunos às atividades escolares. Totalmente oposto ao que afirmavam as pedagogias do século XVI e XVII, Perrenoud, baseado no conhecimento científico, afirma que o medo é uma situação ameaçadora a aprendizagem, pois

Ninguém aprende se tem medo. Medo de bombas ou de atentados, mas também, mais banalmente, o medo de ser ridicularizado, humilhado ou agredido. Quando a ameaça vem de fora, a escola só pode tentar criar um espaço protegido. Outros medos e outras angústias têm suas raízes na própria escolaridade. (PERRENOUD, 2004, p. 56).

Conhecido como pioneiro em promover uma educação libertadora às crianças consideradas crianças problemas, o educador escocês Alexander Sutherland Neill, já na década de 1970, criticava a postura de professores que atemorizam a vida das crianças, fazendo-as sentirem-se culpadas. Evidentemente, não é possível aos professores e à escola eliminar todas as fontes de medo que podem existir no mundo que rodeia as crianças, mas o medo que as crianças desenvolvem por conta dos castigos que podem sofrer por não serem considerados bons alunos, é um tipo de medo doentio que deve ser evitado, do contrário, continuaremos ouvindo relatos como o transcrito abaixo, em que a criança tendo sofrido sucessivas reprovações, narra, passo a passo, o ritual do castigo:

“Se eu reprovar meu pai já chega com a cinta e com o boletim, me chama no quarto dele, nós dois conversa, eu fico chorando porque eu reprovei, aí ele me bate e eu ainda fico de castigo.” (B., 13 anos)

“Se eu reprovar a minha mãe me bate.” (S., 10 anos)

A violência que as crianças sofrem fora da escola, mas tem sua causa dentro dela, é uma questão que deve ser refletida pela escola. A escola deve considerar, que mesmo em uma sociedade democrática, em que as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, esse reconhecimento ainda não é consolidado. O próprio

ECA, que a partir da década de 1990 propagou o discurso de que bater em criança é crime e não educação, é um estatuto ainda não reconhecido por toda a sociedade, e historicamente falando, é muito novo para que todas e todos vivam integralmente sob sua proteção, pois demanda a retomada de consciência geral. Contudo, deve-se levar em conta que existem crianças que são violentadas, maltratadas e humilhadas pelos seus pais e outros adultos, e que um boletim ruim ou uma reprovação, são sentidos na pele dessas crianças.

Infelizmente a violência e a perseguição podem partir de outras crianças e adolescentes, que na escola vão adquirindo olhares homogeneizantes, e acabam excluindo aqueles que fogem do padrão:

“A gente tem um amigo que reprovou e agora ainda está no quarto ano, e todos nós passamos.” (D., 10 anos)

“Tenho um amigo que não fazia nada, aí ele reprovou e eu achei justo.” (E., 10 anos)

“Acho justo reprovar se não acertou as questões na prova, o problema é seu se você errou.” (T., 10 anos)

Aqueles que já passaram por reprovações e sentiram na pele como é recomeçar o ano na mesma série, demonstram uma carga de empatia maior em relação aos colegas que reprovaram:

“Se eu tiver um amigo na turma que reprovou eu ia falar ‘você consegue’.” (R., 12 anos)

“É difícil para quem reprova né, prova é tudo difícil.” (B2., 12 anos)

“Quando o S. chegou na nossa turma eu chamava ele pra ser amigo, pra jogar bola, porque eu via que ninguém queria ser amigo dele”. (B2., 12 anos)

As crianças compreendem que a reprovação não é boa para elas, assim com não é boa para seus colegas, e mesmo aquelas que não sofreram nenhuma reprovação, conhecem histórias de colegas, irmãos, primos e amigos que passaram por uma reprovação e sofreram com ela.

“Sempre que meu irmão reprovou eu perguntava o porque ele tinha reprovado, e ele sempre falava ‘não sei’, porque ele não sabia mesmo.” (T., 11 anos)

“Eu tenho uma irmã que reprovou no terceiro grau, e foi muito difícil pra ela, ela desistiu de estudar por uns dez dias no ano seguinte.” (P., 11 anos)

Ainda assim, a maioria das crianças consideram que a reprovação é responsabilidade de quem reprova. Dessa forma, por temerem as consequências que sofrerão em casa, o julgamento dos professores, e dos colegas na escola, carregam um sentimento de culpa e angústia desmedido, onde se sentem culpadas por não saberem, não lembrarem, por não saberem fazer o dever de casa como solicitado ou por se enganarem. O medo de não ser bom o suficiente, o medo de reprovar, se torna uma obsessão, e as crianças começam a demonstrar uma necessidade patológica de aprovação, onde só se tranquilizam mediante a aprovação da professora e também dos colegas. (LUCKESI, 2008, p. 60).

“Eu estava muito nervoso, mas agora a professora prometeu que eu não vou reprovar, então me deu uma acalmada.” (E., 10 anos)

Caminhando para a finalização da nossa conversa com as crianças, perguntamos sobre quais seriam suas perspectivas para o ano seguinte, em que ao iniciarem o Ensino Fundamental II, irão para uma nova escola, com colegas mais velhos em uma escola maior, mais professores e uma nova rotina. Algumas crianças demonstraram empolgação, pois lá teriam novos amigos e a ideia de estudar em uma escola com adolescentes faz com que eles se sintam mais velhos e mais especiais. Mas novamente, o medo apareceu como um freio à aprendizagem, a criatividade e a imaginação das crianças. Enquanto os alunos com boas notas e que melhor dominam a relação com o êxito na escola, mal podem esperar para chegarem ao sexto ano, aqueles que sofreram sucessivas reprovações e nunca estão à altura da exigências escolares, se sentem acuados frente à uma nova etapa.

“Eu to nervoso de ir pro sexto ano.” (R., 12 anos)

“Se eu aprovar ou reprovar vai ser tudo ruim igual, porque o sexto ano é difícil, as provas devem ser bem pior.” (B., 13 anos)

“Prefiro reprovar dez vezes do que ir pro sexto ano, lá é muito difícil.” (B2., 12 anos)

“Tenho medo de usar só caneta lá no sexto ano.” (P., 11 anos)

“Tem aqueles cadernos de 25 matérias, já fico até nervoso.” (R., 12 anos)

4.5 Pra quê serve a Escola?

Quando fizemos nossa última pergunta às crianças, questionando o que elas esperam da escola, e de forma franca, para o que elas acham que serve a escola; as respostas, de alguma forma nos ajudaram a compreender porque para as crianças é difícil compreender a avaliação como forma de promover a aprendizagem. A própria função da escola para elas é algo muito distante do seu presente, a escola está sempre a serviço do que há de vir, do futuro, da vida adulta, do servir para algo, sem grandes relações com suas vidas de crianças.

“Pra poder trabalhar e comprar comida para ajudar a família.” (S., 10 anos)

“Pra ser alguém na vida.” (M., 11 anos)

“Definir meu futuro.” (E., 10 anos)

As crianças vão aprendendo seu ofício de aluno, numa estreita relação com o mercado de trabalho, em um modelo de escola que revela a sociedade em que vivemos. Esse sentido empregado à escola, revela a condição de pobreza em que vivem as crianças, e como desde cedo vão aprendendo que é melhor conformar-se, e fazer aquilo que a professora pede, fazer o que vale nota, e assim, entrando no piloto automático, a aprendizagem vai cedendo espaço à memorização e ao treinamento. (LUCKESI, 2008, p. 63).

A nós é inconcebível que crianças tenham medo do futuro por conta da carga de culpabilização que lhes é depositada na escola. Adultos cometem erros o tempo todo, a professora pode errar quando escreve no quadro, pode errar o número de cópias de uma atividade, pode errar na correção de uma prova, a professora também erra quando escreve só de caneta, como é no sexto ano, e adultos também

fazem confusão com caderno de 25 matérias; mas as crianças não, delas se exige a perfeição. Esperar o futuro com alegria é um direito das crianças. Ter medo de um tigre, é normal, ter medo da escola e de apanhar dos pais, não é.

Crianças livres, alegres e sadias, devem sonhar! E seus sonhos não podem ser enclausurados pela pobreza, pois, enquanto as crianças que têm casa, comida e afeto, sonham em serem astronautas e cantoras, há crianças que a privação de direitos faz com que seu sonho seja trabalhar para ajudar os pais a colocarem comida na mesa. Serem respeitadas, alimentadas e amadas são direitos que devem ser assegurados diariamente, e não estar nos sonhos das crianças. Crianças sonhando em ter o básico, é um pesadelo da nossa sociedade. Diante disso, nos perguntamos: é justo condenar uma criança por ela não fazer o dever de casa, por não decorar a tabuada, por ela ir mal em uma prova ou por ela ter dificuldades em leitura e escrita? Se buscamos saber que a criança não faz o dever de casa porque seus pais também não sabem resolver um problema de matemática para ajudá-los e também não podem pagar uma rede de internet banda larga para elas realizarem pesquisas que as professoras pedem, que ela falta muito na escola e não aprende tanto quanto poderia porquê quando chove alaga a casa, que ela não lê porque os únicos livros que tem em casa são livros didáticos, aí então entenderemos, que infelizmente, existem crianças que vivem suas vidas no limite. Portanto, não é justo condená-las numa cruel relação em que o conhecimento é fatiado em anos, e que a criança que não der conta de um ano irá repetir, até estar no padrão.

Arriscamo-nos a dizer, que talvez, quem sabe se mudarmos o foco das nossas prioridades, os sonhos das crianças também mudem. Se exigirmos mais políticas públicas, e menos perfeição das crianças, lutando para que as crianças sejam livres para aprender, elas serão também livres para sonhar, para ler e viajar, viverem sua infância e a escola plenamente.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa com alunos e alunas de uma escola municipal em formato de roda de conversa permitiu identificar as dificuldades que as crianças enfrentam dentro e fora da escola, que acabam prejudicando sua aprendizagem. Das questões às quais nos propomos investigar, evidenciou-se que o modelo de avaliação classificatória, não dá muitas alternativas para contornar os processos regressivos da humanidade pelos quais passam as crianças. Primeiramente, porque as crianças acabam sendo sujeitos passivos frente às formas de avaliação a quais são submetidas, mesmo se sentindo prejudicadas e sendo capazes de pensar em outros instrumentos, elas demonstraram um sentimento de conformismo. Para um criança de 10 anos, a autoridade pedagógica e a avaliação já são cristalizadas e incontestáveis. Esse lugar de não participação, além de contribuir para a formação de sujeitos submissos, contribui para o crescimento do sentimento de culpabilização.

Apesar dos pontos negativos encontrados, foi também através da fala das próprias crianças, podemos levantar alternativas para esperar. Com a roda de conversa, atingiu-se muito mais que apenas um instrumento de coleta de dados, ela mostrou-se um eficiente espaço de reflexão, capaz de pensar em avanços nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Percebe-se que para tanto, há que se refletir sobre a disponibilidade de ouvir o outro, e principalmente a criança, o que não é comum no cotidiano da escola quando o assunto é avaliação; também, é necessário refletir sobre o distanciamento que se impõe aos espaços de diálogo na escola à medida que o grau de escolaridade avança, quando deveria ser exatamente o contrário.

A avaliação em si, têm potencial para ser uma ferramenta de mobilização para a aprendizagem, pois devidamente estruturada, se torna um processo capaz de canalizar a atenção das crianças. Para tanto, o ideal é que estimule a cooperação e trabalho em grupo, de forma que as crianças se engajem nas atividades pela atividade, e não pela nota. (LUCKESI, 2008, p. 63). A relação entre o avaliador e o avaliado deve ser mais dialógica, partindo da necessidade de compreensão do avaliador sobre a realidade em que vivem as crianças. Em momentos que o avanço tecnológico e o progresso velam a processos regressivos pelos quais passam a vida

humana, humanizar as relações, principalmente nos momentos em que historicamente são marcados pelo constrangimento público e o sentimento de incapacidade, como têm sido a avaliação escolar, é uma urgência no âmbito das políticas públicas. Contudo, sabe-se que a retomada de consciência e combate para a lucidez demoram a efetivar-se através de políticas públicas, pois demandam a mobilização da sociedade, de especialistas, debates, convenções, promulgação de leis, entre tantas outras coisas. A exemplo disso, mesmo que desde a década de 1920 ocorressem debates a respeito da necessidade de diminuir o elevado número de reprovações das crianças das classes populares, que com a escola republicana passaram a entrar nas escolas, no Brasil a primeira formação de ciclo se deu somente a partir de 1980, de forma isolada em São Paulo, Paraná e Minas Gerais, unindo a 1º e 2º série no ensino de primeiro grau, mas não buscaram extinguir a reprovação, e sim apenas novos meios de democratizar o ensino, como uma forma de sanar as dívidas do país com as grandes massas. (LUCKESI, 2008, p. 199). O resgate histórico da construção da escola pública no Brasil, da cultura escolar advinda da escola republicana, com formatos de currículo, e principalmente de avaliação que reverberam até hoje, auxiliam na compreensão do porquê o currículo a avaliação vieram a ser como são hoje, e para onde devemos caminhar.

Mais do que sanar a dívida histórica com os menos favorecidos através da escola pública, a compreensão que a educação é um direito e não uma benfeitoria ou caridade, faz com que seja visto como urgência humanizar e tornar a avaliação um processo mais equânime. Para tanto demanda-se que sejam pensadas alternativas partindo de ações intra escolares, baseadas em análise da realidade. Compreendendo que o conhecimento não é estático e linear, e sim algo que está em constante movimento, assim como o saber e não-saber se manifestam em diferentes tempos e espaços. Admitindo que a escola não é o único espaço de aprendizagem, devemos olhar o aluno além da escola e da sua condição de aluno, mas de aprendiz em constante movimento, e buscar validar as experiências e saberes que trazem consigo quando chegam à escola.

É urgente e tratar a avaliação sobre princípios da equidade, compreendendo que a equidade supera a igualdade simples, pois disponibiliza o que é preciso para que cada indivíduo alcance a emancipação social dentro da necessidade de cada

um. Portanto, além da distribuição de recursos diferenciada para aqueles que mais precisam, é necessário também que estes grupos sejam favorecidos com formas diferenciadas de avaliação. Isso não significa favorecimento em detrimento do desempenho dos demais, mas sim, um olhar humanizado a quem mais precisa, alargando as fronteiras do ainda não-saber para o saber. Seja através de instrumentos de avaliação mais adequados, avaliações diagnósticas, formas de registros como pareceres descritivos ou portfólios, a substituição das notas por conceitos mais amplos ou a implementação dos ciclos de aprendizagem, o mais importante é que se encontrem alternativas não estigmatizantes para a avaliação, fazendo dela uma aliada para uma aprendizagem que faça sentido. Para que a avaliação também faça sentido, ela precisa ser uma forma de confirmar a fé na capacidade de aprender. Neil (1970), através de seu trabalho pioneiro de substituir o medo pela aprovação, nos faz refletir sobre nosso papel enquanto educadores que muito mais do que ensinar, devemos depositar nossa confiança nas crianças. As crianças estão a todo momento buscando aprovação dos adultos à sua volta, sua família e suas professoras, mas também de seus colegas. A criança sem a aprovação daqueles que a rodeiam, dificilmente se tornará um ser humano livre, pois ela própria perde a fé na sua capacidade. E assim viverá em função do medo de errar. Se o medo funcionar, ela permanecerá na escola, de forma modelada, condicionada, e reprimida. Todos os dias sentará em sua cadeira monótona, de uma escola que parece sempre igual. E então será um adulto condicionado à sentar-se na monótona escrivaninha de uma repartição igualmente monótona, disposto a obedecer toda forma de autoridade através do medo, terá medo de ser crítico, desejará ser normal para ser aceito, aceitando tudo o que lhe ensinaram sem indagar, e da mesma forma, ensinará os filhos, que aprenderão o mesmo na escola. E assim se repete o ciclo do medo, da ignorância, da exclusão, revelando um modelo de sociedade.

Frente à isso, este trabalho firma nosso posicionamento em favor das crianças, da infância e do direito à educação, buscando romper com o modelo que responsabiliza os mais fracos pelo fracasso escolar, como se este fosse um *fracasso alunar*. Estando a educação pública brasileira comandada por odientos que oprimem à infância, às mulheres, os grupos LGBTQTS, desqualificam a ciência e os professores,

desvirtuam a universidade e os estudantes, posicionar-se a favor de formas de ensinar que garantam a paz entre as pessoas, é a melhor forma de não deixar que as futuras gerações sejam tomadas pelo ódio, pela competição e pela ignorância. Para tanto, devemos renunciar à avaliação como punição, como forma de controle e de geração do medo, saindo em favor principalmente daqueles que menos têm, fazendo da escola, tenha sentido não só para o futuro, mas no presente de cada criança.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves et al. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós-1930**. Rio de Janeiro: Editora FGV/CPDOC, 2001. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/marcos/revolucao-de-1930/mapas/correlacao-de-forcas-entre-os-estados>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Cadernos Cenpec | Nova série**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, dez. 2011. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/36/35>>. Acesso em: 23 set. 2019

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1891.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1946.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1967.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jan. 1964. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 07 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de Outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2012. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033105/decreto-7824-12>>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 mar. 2019. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9741-29-marco-2019-787884-norma-pe.html>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 55, 20 de setembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 set. 2007.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de Dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 1967. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-pl.html>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 23 set. 2016.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental**, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Proposta de Emenda Constitucional nº 55, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro: pão ou aço**. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

CRAHAY, Marcel. **Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar?** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan/abr, 2007.

CRAHAY, Marcel. **Como a escola pode ser mais justa e eficaz?** Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/202/2>>

31.>. Acesso em: 23 set. 2019.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**. In: Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez [et. al.], organizadores. **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil - Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, set./dez. 2004. v. 34, n. 123, p. 539-555.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré escola? In: GARCIA, R. L. (org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ª Ed.. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano**. Revista Brasileira de Educação, 2002, n. 19.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à práticas educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. **Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil**. *Cad. Pesqui.* jul. / set. 2014. v.44, n.153, p.648-669.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A política de fundos em**

perspectiva histórica: mudanças de concepção da política de transição Fundef e Fundeb. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2457/2414>>. Acesso em: 23 set. 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IBGE. 2010. **Dados do Censo 2010** publicados no Diário Oficial da União Do dia 04/11/2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=31>. Acesso em: 22 set. 2019.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares:** subsídios para uma leitura crítica. Rio de Janeiro: *Educ. Soc.*, dez. 1997. v.18, n.60.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTEIRO, Regina Clare. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica.** Pro-posições, n. 5, ago., 1991.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** - 2 ed.rev. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MOZELI, Elyane Padial. **As propostas de Lysimaco Ferreira da Costa para a Instrução Pública Paranaense de 1920-1928.** Programa de pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM): 2008.

NEIL, A. S. **Liberdade sem Medo.** 10. ed. São Paulo: Ibrasa, 1970.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

PUIG, Jose M. [et al.]. **Democracia e Participação Escolar:** propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SUASSUNA, Livia. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. Perspectiva: Florianópolis, v. 26, n.1, p. 341-377, jan/jun, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. **Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016)**: alguns apontamentos. Porto Alegre: *Hist. Educ.*, set./dez. 2017. v. 21, n. 53, p. 158-181.

7 ANEXOS

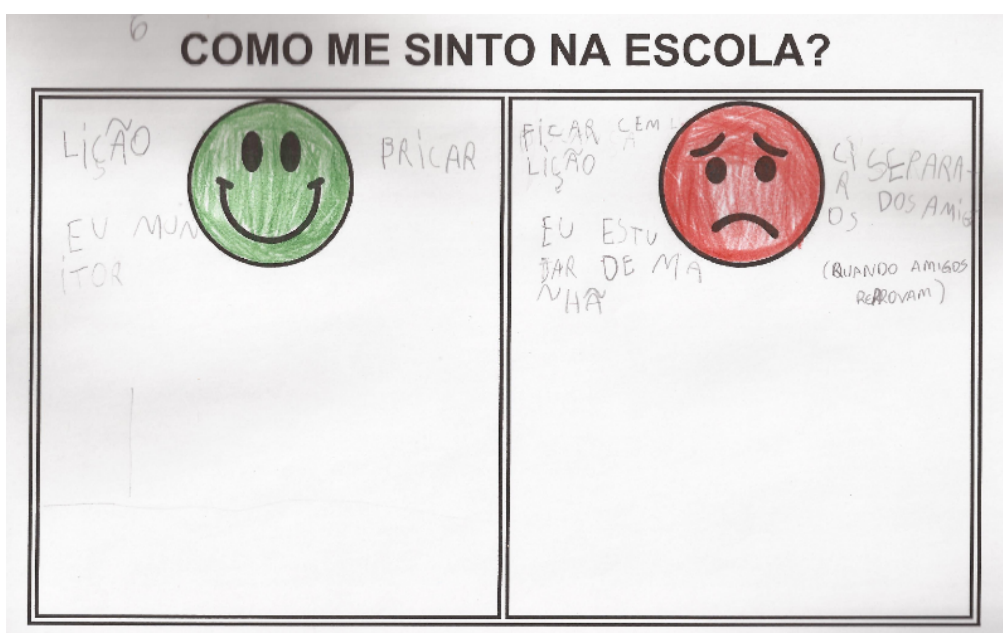
ANEXO 1 - PESQUISA AMOSTRAL "COMO ME SINTO NA ESCOLA?"

COMO ME SINTO NA ESCOLA?

 EU GOSTO DE BRINCAR DE ESTUDAR E DE ESCRIVER.	 EU NÃO GOSTO DE FAZER PROVA
--	---

COMO ME SINTO NA ESCOLA?

 Eu gosto muito de estudar e de escrever. Eu gosto de jogar nada.	 Eu não gosto de fazer prova e de estudar. Eu não gosto de estudar e de escrever.
---	--



ANEXO 2 - TRANSCRIÇÃO DA FALA DAS CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSA

O que vocês tem a dizer sobre avaliação (prova)?

“O tempo todo é avaliação.”

“Avaliação é para passar de ano.”

“É para tirar nota boa.”

“A prova deixa a gente tenso.”

“A prova me deixa nervoso.”

“Prova me deixa triste.”

“É preocupante fazer prova.”

“As provas são difíceis.”

“Eu gosto de prova com caça palavras ou cruzadinhas, é mais divertido.”

“Eu fico nervoso fazendo prova, porque eu sei que se não acertar eu posso reprovar.”

“Eu fico nervoso porque é isso o que decide se eu vou passar de ano ou não.”

“A prova decide a minha vida.”

“Da muito nervoso, porque a gente tá lá fazendo a prova e a professora fica sentada só olhando, com uma cara de brava, e se alguém tenta conversar ela já fala ‘fica quieto’.”

“Quando a gente leva a prova a professora fica lá corrigindo e se tem algo errado ela já chama pra ver e já sabemos que não é coisa boa, e não podemos nem refazer, mesmo que a gente tenha lembrado depois.”

“A gente faz muitas provas.”

“Eu queria acertar tudo na prova.”

“Se a prova fosse uma conversa, eu ia chegar em casa feliz, e não nervoso ou preocupado.”

“No começo eu fico meio estranho né, me dá até uns negócio na barriga né, até quando entrega a prova para a professora, e aí ela olha pra prova, olha pra você, eu já quero sair correndo, já sei que é coisa ruim.”

O que vocês tem a dizer sobre dever de casa?

“Dever de casa deixa a gente triste.”

“Meus pais não me ajudam no dever de casa, porque quando um chega o outro logo sai para trabalhar e aí fica corrido.”

“Meu pai não consegue me ajudar porque ele já esqueceu tudo o que estudou.”

“Meu pai estudou até o quinto ano, então ele não sabe mais muitas coisas, ou já esqueceu.”

“Minha mãe gosta de me ajudar às vezes só.”

“Eu sempre faço o meu dever de casa a noite, porque de manhã eu não gosto, prefiro ir brincar.”

“Quando está muito difícil eu pesquiso para saber a resposta.”

“Eu não pesquiso na internet porque meu pai não tem dinheiro para pagar.”

“Se não faz dever de casa a professora briga muito.”

“Ela odeia que a gente fala a palavra ‘esqueci’, então agora ela fala ‘não existe mais a palavra esqueci no seu vocabulário’.”

O que vocês sentem quando falam sobre aprovação ou reprovação?

“Eu ignoro a reprovação ou aprovação.”

“Aprovado ou reprovado me deixa nervoso, porque eu não sei o que vai acontecer, e aí eu fico pensando muito na minha mente, porque a gente não sabe qual vai ser o resultado final.”

“Desde o começo do ano eu fico nervoso pensando nisso, é muito ruim.”

“No começo eu fico meio estranho né, me dá uns negócio na barriga né, até quando entrega a prova para a professora, e aí ela olha pra prova, olha pra você, eu já quero sair correndo.”

“Ontem a gente fez prova de matemática, e eu fiz um monte de continha que acho que deviam estar tudo errado. Ai hoje eu fui levar o cadernão e a professora me encontrou e falou bem assim ‘é você mesmo que eu queria falar’, eu disse ‘ishi, já sei que me lasquei tudo, já sabia que só era coisa ruim, como sempre’.”

“Eu não preciso de aprovação de ninguém, não preciso me preocupar, eu passo eu passo, não passo não tem problema, bola pra frente, se esforça mais no próximo ano e pronto.”

“Se eu reprovar eu me preocupo, porque eu perco dois meses do meu *videogame* e do meu celular.”

“Se eu reprovar meu pai já chega com a cinta e com o boletim, me chama no quarto dele, nós dois conversa, eu fico chorando porque eu reprovei, ai ele me bate e eu ainda fico de castigo.”

“Eu estava muito nervoso, mas agora a professora já falou que eu não vou reprovar, então me deu uma acalmada.”

“Se eu reprovar a minha mãe me bate.”

“Eu sei que não vou reprovar, eu confio em mim.”

“Eu fico tenso, minha mãe vem conversar com a professora, pega aquela papel que diz se passou de ano ou não, e espera chegar um pouco mais longe da escola e ela me dá a resposta.”

“Meu irmão já reprovou.”

“A gente tem um amigo que reprovou e agora ainda está no quarto ano, e todos nós passamos.”

“Meu irmão tem 14 anos e ainda está no quarto ano, já reprovou quatro vezes.”

“É difícil para quem reprova né, prova é tudo difícil.”

“Eu não acho triste, bola pra frente.”

“Tenho um amigo que não fazia nada, aí ele reprovou e eu achei justo.”

“Se eu aprovar ou reprovar vai ser tudo ruim igual, porque o sexto ano é difícil, as provas devem ser bem pior.”

“Na minha opinião reprovar, não muda nada, é bola pra frente e pronto.”

“É difícil reprovar e voltar no ano seguinte.”

“Eu reprovei duas vezes, uma eu reprovei mesmo, e na outro meu pai pediu para eu reprovar porque eu estava mal, aí na terceira eu passei.”

“Eu tenho uma irmã que reprovou no terceiro grau, e foi muito difícil pra ela, ela desistiu de estudar por uns dez dias no ano seguinte.”

“Se eu tiver um amigo na turma que reprovou eu ia falar ‘você consegue’.”

“É mais difícil para uma pessoa que reprova recomeçar o ano né.”

“Sempre que meu irmão reprovou eu perguntava do porque ele tinha reprovado, e ele sempre falava ‘não sei’, porque ele não sabia mesmo.”

“Acho justo reprovar se não acertou as questões na prova, o problema é seu se você errou.”

“Se na hora da prova eu errar, quem se ferra sou eu, a culpa é minha ué.”

“Eu to nervoso de ir pro sexto ano.”

“Tenho medo de usar só caneta lá no sexto ano.”

“Tem aqueles cadernos de 25 matérias, já fico até nervoso.”

“Prefiro reprovar dez vezes do que ir pro sexto ano, lá é muito difícil.”

Para que serve a escola, na opinião de vocês?

“Pra ser alguém na vida.”

“Escola serve para estudar.”

“Pra mudar meu futuro.”

“Pra poder trabalhar e comprar comida para ajudar a família.”

“Definir meu futuro.”

“Pra ler, pra escrever, fazer continhas.”