

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL

ANGELA APARECIDA BOLZAN DE MORAIS

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS À GESTÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

Santa Maria, RS, Brasil
2021

Angela Aparecida Bolzan de Morais

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS À GESTÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS, Brasil
2021

MORAIS, Angela Aparecida Bolzan de
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS À GESTÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO / Angela Aparecida Bolzan de MORAIS.- 2021.
186 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Carla Hollweg POWACZUK
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2021

1. ALFABETIZAÇÃO 2. VULNERABILIDADE SOCIAL 3. GESTÃO
DO TRABALHO PEDAGÓGICO 4. GESTÃO EMANCIPATÓRIA I.
POWACZUK, Ana Carla Hollweg II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ANGELA APARECIDA BOLZAN DE MORAIS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

A comissão Examinadora abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

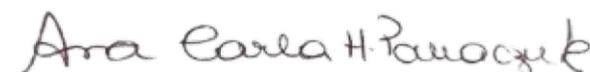
**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIAL: DESAFIOS À GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Elaborada por

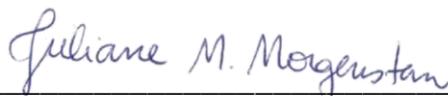
Angela Aparecida Bolzan de Moraes

Como requisito para obtenção do grau de
Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Juliane Marschall Morgenstern, Dr^a. (UFN)



Graziela Escandiel de Lima, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 05 de fevereiro de 2021.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho de pesquisa aos meus amados Pais, Odoni e Julita, que sempre foram os meus maiores motivadores, que me deram o ensinamento da fé, do amor e empatia para com aqueles que convivemos.

Os valores que exemplificaram refletem em minha conduta hoje! Todo o meu amor, gratidão e orgulho de ter vocês como minha história.

Com muita saudade dedico também à Maria (in memoriam) que, para sempre, estará em meu coração.

AGRADECIMENTOS

O exercício da gratidão nos torna mais felizes por reconhecermos quão grandioso é Deus que nos proporciona o sonho, a busca e a realização de muitos projetos. O princípio de tudo é a espiritualidade que me conduz na inspiração, no fortalecimento da fé e na crença de que tudo acontece no tempo certo e com propósitos maiores.

A conclusão dessa dissertação se deu por um esforço coletivo em que muitas ideias se entrelaçaram e contribuíram para que o trabalho fosse concretizado.

A trajetória envolveu muitas pessoas: professores da Universidade Federal de Santa Maria, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional; colegas de turma; professoras da minha escola, participantes da minha pesquisa e de outras instituições que tive a oportunidade de conhecer e interagir; meus alunos e ex-alunos de todos esses anos de docência; amigas queridas (Cátia, Marta, Jucelaine); os colegas do grupo GPDOC que acompanharam essa caminhada e, com muita gratidão, as professoras da banca (Doris, Juliane e Graziela) que se dispuseram a ler o trabalho e trazer elucidações importantes para qualificá-lo. Cada um, de uma forma especial, deu a sua contribuição para o meu crescimento pessoal e formativo. Muito obrigada!

Devo destacar, dentre tantos presentes que o Mestrado Profissional me possibilitou, a Professora Ana Carla. Sem me conhecer, me acolheu com toda a minha “infantilidade acadêmica” e, passo a passo, me guiou para chegar ao fim dessa pesquisa com todo o seu carinho aliado à sua sabedoria e compreensão. Minha gratidão e muita admiração!

Minhas colegas de orientação, Bia e Iva, as quais caminharam comigo e compartilharam tantas alegrias e sufocos e tornaram essa trajetória muito feliz por esse carinho e amizade que construímos. Obrigada, minhas queridas.

Aos professores que tive ao decorrer do meu caminho e que me inspiraram a paixão pelo ensinar.

Contudo, minha gratidão se expande para além da Academia e expressa todo o meu amor à minha família, pois, sem ela, nada teria sido possível. Eduardo, Dudu, Pedro e Ciça, vocês são a luz do meu caminho e, mesmo na minha ausência, vocês estiveram comigo. Obrigada por me aturarem nesses momentos de surto, de desconstrução e de fuga. Amo vocês!

À minha nora Marjorie por sua paciência e carinho em me socorrer em alguns apuros tecnológicos.

Meus cachorros: Malhada, Velame, Bruce, Amendoim, Pipoca e Pirulito, por todo o carinho e apoio que demonstram ao estarem sempre em volta de mim nos meus momentos de escrita. Mesmo podendo parecer loucura para alguns, aqueles que amam os animais entenderão a minha gratidão.

*E meus irmãos que, de diversas maneiras, me incentivaram a buscar essa conquista.
Gratidão!*

*“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma. Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’”.*

Cris Pizziment

RESUMO

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS À GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Autora: Angela Aparecida Bolzan de Moraes
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Esta pesquisa tem como foco os desafios da gestão do trabalho pedagógico no processo de alfabetização em Instituições que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social. Vincula-se a Linha de Pesquisa 2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e ao Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior GPDOC. Tem por objetivo geral: compreender os desafios da gestão pedagógica de escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social, na perspectiva de projetar indicadores para uma gestão emancipatória, capazes de favorecer o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Por objetivos específicos prioriza: identificar os desafios implicados no processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social; reconhecer as concepções docentes no que se refere a relação aprendizagem escolar e vulnerabilidade social; desenvolver indicadores para uma gestão emancipatória em comunidades em situação de vulnerabilidade, capazes de favorecer o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Fundamentada numa pesquisa de abordagem qualitativa-narrativa de cunho sociocultural, o estudo foi realizado inicialmente em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Município de Santa Maria – RS, com os professores atuantes no bloco pedagógico, vice-diretora e coordenadora pedagógica, utilizando-se como procedimento de pesquisa questionários, entrevistas semiestruturadas e encontro formativo. Posteriormente, numa segunda etapa foram desenvolvidas Rodas de conversa virtuais com mais duas escolas que atendem comunidades em contexto de vulnerabilidade social. A abordagem metodológica primou pela perspectiva colaborativa (ECER) pautada na Escuta cuidadosa de cada um dos participantes, instaurada pelo esforço de contextualizar e respeitar a singularidades das diferentes experiências, almejando a partir da Reelaboração dos saberes e fazeres a Experimentação de novos modos de pensar o trabalho pedagógico em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Os estudos que deram respaldo a investigação foram: Bolzan (2002), Santos (2007), Ferreiro (1985), Charlot (2013), Lück (2007, 2008). A partir das narrativas dos professores atuantes em escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, observamos os desafios e exigências do trabalho pedagógico, inúmeros enfrentamentos puderam ser vislumbrados, na cotidianidade dessas comunidades. Desafios como a falta de recursos materiais para atender as demandas, como a falta de profissionais das diversas áreas, a necessidade de flexibilidade e sensibilidade docente para atuar em um contexto de vulnerabilidade social, em que a consciência do inacabamento e sentimento de impotência, é constante diante dos enfrentamentos. Evidenciamos ainda a solidão pedagógica, a qual se relaciona com o individualismo, em que cada professora enfrenta os seus próprios desafios, apontando a falta de momentos para trocas e compartilhamento de saberes entre os docentes e perspectivas emancipatórias à gestão pedagógica. Diante desses entraves tencionados, entendemos que a escola necessita um empenho conjunto para se transformar nesse ambiente dialógico e reflexivo, onde todos os implicados no processo sejam capazes de criar possibilidades de reestruturação da prática pedagógica, no sentido de atender às exigências de seu contexto, cumprindo a missão primordial de assistir a todos aqueles que depositam na escola pública o sonho de um futuro melhor, com mais dignidade, fraternidade e igualdade. Nessa perspectiva, surge como demanda a construção de indicadores para fortalecer o trabalho pedagógico em escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social, no sentido de instaurar redes intersetoriais, a fim de revigorar espaços em regime de colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Social. Alfabetização. Gestão Escolar.

ABSTRACT

LITERACY OF CHILDREN IN SOCIAL VULNERABILITY SITUATION: MANAGEMENT CHALLENGES OF PEDAGOGICAL WORK

Author: Angela Aparecida Bolzan de Morais
Advisor: Prof. Dr. Ana Carla Hollweg Powaczuk

This study aims the management challenges of pedagogical work in the literacy process in institutions which work with social vulnerability situation communities. It is connected to Research Line 2 – Pedagogical Management and Educational Context, from the Graduate Program in Public Policies and Educational Management and to the Practice Research and Teacher Education Group: Basic and Higher Education GPD OC. The main purpose of this study: Understanding the pedagogical management challenges in schools which work with social vulnerability situation communities, with the perspective of projecting indicators to an emancipatory management, capable of promoting pedagogical work during the literacy process. The specific goals of this study: Identify the challenges during the literacy process of children in social vulnerability situation; recognize teaching concepts regarding learning process and the social vulnerability relation; develop indicators to an emancipatory management in vulnerability situation communities, capable of promoting pedagogical work during the literacy process. Grounded on a qualitative-narrative approach research of sociocultural nature, this study was carried out, initially, in a Public Elementary and High School in Santa Maria, RS, Brazil, with working teachers in the pedagogical area, vice-principal and pedagogical coordinator. It was used, as means of research, questionnaires, semistructured interviews and formative meeting. Afterwards, on a second part of the study, there were online meetings with two other schools in social vulnerability communities. The methodological approach focused on the collaborative perspective (ECER) based on the careful analysis of each participant, grounded on the effort of contextualizing and respecting the singularity of different experiences, aiming at the re-elaboration of knowledge and techniques to experimentation of new ways of thinking the pedagogical work in social vulnerability situation communities. The studies which based this investigation were: Bolzan (2002), Santos (2007), Ferreiro (1985), Charlot (2013), Lück (2007, 2008). From the narrative of working teachers in social vulnerability situation schools, it was observed the challenges and demands of the pedagogical work, several confrontations could be visualized, on the daily life in these communities. Challenges such as the lack of material resources to fulfill the demands and the lack of professionals from several areas, the necessity of teachers' flexibility and sensibility to work in areas in social vulnerability, where the consciousness of incompleteness and the feeling of impotence, they are constant towards the confrontations. It was highlighted the pedagogical isolation, which is related to individualism, where each teacher struggles their own challenges, pointing the lack of moments to share and exchange knowledge among the staff, and also emancipatory perspectives to pedagogical management. In the face of these obstacles, we understand the school needs a team effort to change the school environment into a dialogical and reflexive environment, where the characters, involved in the process, they are capable of creating possibilities of pedagogical practice restructuration, in a way of accomplish the demands, fulfilling the primal mission of assisting the people who see in the school the possibility of a better future, with more dignity, fraternity and equality. In this perspective, we have the necessity of building indicators to support pedagogical work at schools in social vulnerability situation areas, establishing intersectoral networks, in order to restore collaborative environment to all involved in the educational process.

Keywords: Social vulnerability. Literacy. School management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Taxas de rendimento escolar nos últimos 5 anos	53
Quadro 2 - Indicadores de vulnerabilidade social no Brasil	66
Quadro 3 - Etapas da pesquisa	85
Quadro 4 - Número de matrículas no ano de 2020	90/91
Quadro 5 - Índices e metas do IDEB da escola	92
Quadro 6 - Participantes da pesquisa – 1ª etapa.....	96
Quadro 7 - Participantes das rodas de conversa	101/102
Quadro 8 - Categorias do estudo	105/106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil das crianças e adolescentes em distorção idade-série	91
Gráfico 2 - Distribuição dos estudantes por nível de proficiência leitura	93
Gráfico 3 - Distribuição dos estudantes por nível de proficiência escrita	93
Gráfico 4 - Distribuição dos estudantes por nível de proficiência matemática	94
Gráfico 5 – Área de atuação dos participantes das rodas de conversa	103
Gráfico 6 – Contexto de atuação profissional	104
Gráfico 7 – O que caracteriza seu contexto como vulnerável?	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa mental do ECER	84
Figura 2 – Registro da dinâmica “categorizar”	89
Figura 3 – Mapa mental sobre gestão emancipatória	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADH	Atlas do Desenvolvimento Humano
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BP	Bloco Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
GPDOC	Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para Docência: Educação
Básica	e Superior
ES	Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEEOB	Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Mari

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário	180
Apêndice B – Roteiro das entrevistas	182
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido	183
Apêndice D – Formulário para inscrição nas rodas de conversa	185

SUMÁRIO

1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: PERTINÊNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA	22
1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS E EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS	22
1.2 DIALOGANDO COM ESTUDOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL	32
2 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS À GESTÃO ESCOLA	39
2.1 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS	39
2.2 FRACASSO ESCOLAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	49
2.3 GESTÃO ESCOLAR E A GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	56
2.4 VULNERABILIDADE SOCIAL	62
2.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	69
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO	80
3.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	81
3.1.1 Etapas do estudo, instrumentos e sujeitos da investigação	84
4 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: A GESTÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS QUE ATENDEM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	107
4.1 UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS CONCEITOS DOCENTES	107
4.1.1 Concepções docentes sobre alfabetização	107
4.2 VULNERABILIDADE SOCIAL E (IM)POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	119
4.2.1 Concepções docentes sobre vulnerabilidade social e desempenho escolar	119
4.3 AS EXIGÊNCIAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR	131
5 DENÚNCIAS E ANÚNCIOS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: PERSPECTIVAS DA GESTÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS QUE ATENDEM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	151
6 REFLEXÕES E PONDERAÇÕES DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA	163
PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS À GESTÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS QUE ATENDEM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	163
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	180

APRESENTAÇÃO

Este estudo tem como foco a gestão do trabalho pedagógico no processo de alfabetização em escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social.

O estudo vincula-se ao Programa de Mestrado Profissional/UFSM na Linha de Pesquisa 2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos e se inscreve na temática de Práticas de Alfabetização no Contexto Escolar. Compõe os estudos desenvolvidos pelo Grupo de pesquisa práticas e formação para a docência: Educação Básica e Superior (GPDOC).

O interesse pela investigação decorre de minha¹ experiência profissional como alfabetizadora, a qual tem me desafiado a desenvolver uma proposta pedagógica que viabilize aos estudantes, com os quais trabalho, a garantia efetiva de suas aprendizagens. Ressalto que minha inserção profissional se dá em dois contextos escolares, sendo um destes em uma escola que atende uma comunidade caracterizada por condições de vulnerabilidade social, a qual tem colocado em xeque a efetividade das propostas que desenvolvo.

Tenho procurado, ao longo de minha prática como alfabetizadora, garantir que os direitos de aprendizagem se efetivem de forma que atendam, de forma significativa, a vida escolar dos estudantes com os quais trabalho. Contudo, há um conjunto de desafios que vem se impondo no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à precariedade, privação e abandono que muitas crianças precisam enfrentar. Neste contexto, a escola tem se constituído em um espaço que, para além das aprendizagens previstas no currículo escolar, precisa dar conta de oferecer apoio a demandas presentes em suas vidas extraescolares, auxiliando-os no enfrentamento dessas barreiras, fortalecendo sua autoestima, fazendo-os sonhar que uma realidade diferente é possível e que eles são os protagonistas dessa mudança, através da educação.

¹Cabe salientar que na apresentação inicial desse trabalho de pesquisa, assim como no capítulo referente a justificativa do estudo, faço referências em primeira pessoa por representar a autora desse trabalho. Nos demais capítulos, a referência é feita em primeira pessoa do plural por se tratar de considerações coletivas da autora e orientadora, tal como dos sujeitos que contribuíram com suas narrativas.

Diante disso, tenho, ao longo de minha trajetória docente, refletido sobre as questões relativas à vulnerabilidade social e desempenho escolar, bem como sobre a gestão escolar e a necessidade de construção de práticas emancipatórias dessas comunidades. Trabalhar nesse contexto é um enorme desafio, especialmente num país de profundas desigualdades sociais que apresenta altos índices de fracasso escolar e uma tendenciosa explicação sobre as causas desse insucesso, culpabilizando ora o professor ora as situações familiares, sendo que o compromisso de uma sociedade inclusiva é ignorado.

Reconheço que vivemos tempos de muita instabilidade, muitos enfrentamentos e quebra de paradigmas. Nossa sociedade passa por uma época marcada por uma crise cultural, econômica, política e social sem precedentes, especialmente com a Pandemia do Covid -19, a qual tem colocado em evidência condições de desigualdade que atinge todas as esferas da população. Se antes da pandemia as condições das comunidades em situação de vulnerabilidade social já eram críticas em relação ao desemprego, falta de moradia, alimentação, saúde e educação, agora se intensificaram e, por certo, deixarão profundas disparidades em todos os campos sociais, atingindo, em cheio a educação e, conseqüentemente, a escola pública.

Nesta direção, a vulnerabilidade social tem se colocado como um desafio cotidiano em muitas escolas públicas, especialmente aquelas que atendem uma parcela da população que tem muitos de seus direitos básicos negados ou negligenciados.

Compreendo a vulnerabilidade social vinculada à falta de acesso aos bens culturais, assim como a carência de meios indispensáveis para uma vida razoável, como a nutrição, saúde, educação, habitação, entretenimento, saneamento básico, trabalho digno com os direitos preservados; conjunturas que possibilitam a ascensão a uma condição econômica e cultural mais elevada socialmente. E é nesse contexto que os sujeitos vulneráveis vivem situações de marginalização, pois essa condição reduz as chances de promoção social, estreitando as oportunidades de disputa com quem se encontra protegido pela sociedade, tendo seus direitos assegurados.

Neste sentido, cotidianamente tenho me desafiado a compreender o lugar que ocupo e o compromisso do professor e da escola para efetivação de uma sociedade mais inclusiva, que viabilize a todos os sujeitos o acesso aos bens culturais que a humanidade construiu.

Acredito que a relação entre vulnerabilidade social e desempenho escolar precisa ser investigada e problematizada, especialmente quando evidenciamos que os índices de fracasso escolar estão, em grande número, localizados em escolas que atendem comunidades mais vulneráveis. Assim, emergem alguns questionamentos: quais os elementos que determinam o fracasso escolar dos alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social? É possível encontramos uma razão única para essa crescente problemática? Qual o papel da escola frente ao fracasso escolar?

O grupo de pesquisa Práticas e formação para a docência: Educação Básica e Superior (GPDOC), vem desenvolvendo estudos e pesquisas sobre os processos que perfazem a gestão escolar e a efetivação das aprendizagens escolares. O projeto guarda-chuva é uma das investigações desenvolvidas pelo grupo e refere-se à pesquisa Contextos emergentes à gestão pedagógica: desafios à docência em contextos de vulnerabilidade social. O contexto do trabalho desta investigação tem se dado em escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social. De acordo com Nascimento; Powaczuk (2019):

a escola que atende comunidades em situação de vulnerabilidade precisa compreender o lugar fundamental que ocupa dentro de uma sociedade excludente, que se desresponsabiliza com a educação de suas crianças, as quais muitas vezes se veem solitárias para o enfrentamento de situações limites, não dispendo de condições de resistir ou se opor. Neste sentido, o trabalho pedagógico precisa ser pensando na direção de acolher as diferentes infâncias que habitam os bancos escolares, auxiliando-as a encontrarem novas perspectivas e possibilidades de ler e viver o mundo. O trabalho com comunidades vulneráveis apresenta-se como um convite para renovar as práticas de educação, por meio do trabalho colaborativo e rigoroso com professores, pais e comunidade em geral, na direção de ampliar do plano individual e pedagógico para o plano das políticas públicas direcionado a superar os obstáculos materiais, culturais e políticos que os mantêm vulneráveis. (NASCIMENTO; POWACZUK 2019, p. 01)

Outro estudo desenvolvido, vinculado ao grupo GPDOC, refere-se ao estudo de Klein (2019) ao investigar os índices de distorção idade-série nas escolas públicas municipais de Santa Maria evidenciou que os maiores índices não estão concentrados em uma única região do município, porém há duas regiões que apresentam o maior número de defasagem, com índices superiores a 50%. Uma delas localizada na região Centro-Leste e a outra na região Centro-Oeste, ambas com peculiaridades distintas, conforme a autora, mas as duas situadas em áreas de vulnerabilidade social, com um público com características semelhantes em relação às condições de vida. Fato esse

que nos remete a questão: as condições socioeconômicas interferem no desempenho escolar do aluno?

Apesar dos estigmas sobre as crianças que vivem em situações econômicas menos favorecidas, advindas de um contexto onde os pais são analfabetos ou semianalfabetos, onde não há a valorização da cultura mais elaborada e que elas não aprendem, observa-se que nem sempre esses fatores são uma regra, capaz de impedir a inserção dos sujeitos nos processos de aprendizagem de forma exitosa. Compartilho a premissa que escolas localizadas em zonas periféricas de grande vulnerabilidade social, que acreditam em seus alunos e no trabalho que desenvolvem junto deles, contribuem para reverter o quadro do fracasso escolar com ações positivas, de auxílio a esses discentes, não de assistencialismo, mas de autoestima, de acreditar que eles são capazes de construir conhecimentos e fazer a diferença no seu ambiente através dessa cultura apropriada, adquirida na escola, conforme corroboram alguns autores, como: Patto (1999), Charlot (2009), Saviani (1999), Santos (2008), dentre outros.

A partir desses pressupostos é que justifico esse estudo, procurando pensar as possibilidades da gestão do trabalho pedagógico² com crianças pertencentes a comunidades que estão em situação de vulnerabilidade social; entendendo que o compromisso da escola se dá no sentido de promover a emancipação desses sujeitos e desses lugares, através da educação que transforma como uma diretriz para a mudança social.

Este trabalho investigativo tem como objetivo geral compreender os desafios da gestão pedagógica de escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social, na perspectiva de projetar indicadores para uma gestão emancipatória, capazes de favorecer o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. E como objetivos específicos: identificar os desafios implicados no processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social; reconhecer as concepções docentes no que se refere a relação aprendizagem escolar e vulnerabilidade social; desenvolver indicadores para uma gestão emancipatória em

²O trabalho pedagógico, conforme os estudos de Bolzan (2008, 2009, 2010, 2011), está relacionado ao desenvolvimento da prática docente, em que envolve as mediações e as interações organizadas e proporcionadas ao aluno, visando o ensino e a aprendizagem comprometidos com as condições dos sujeitos deste processo.

comunidades em situação de vulnerabilidade, capazes de favorecer o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Dentro de uma abordagem qualitativa-narrativa de cunho sociocultural, a pesquisa se constituiu a partir de aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e encontro formativo com professoras atuantes no Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), vice-diretora e coordenadora pedagógica de uma escola estadual de educação básica do município de Santa Maria – RS. Em uma segunda etapa foram realizados encontros virtuais, “rodas de conversa”, com outras duas escolas municipais que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social.

A abordagem metodológica se deu numa perspectiva colaborativa, pautada nas dimensões do **ECER** (ARNOUT, 2019), em que se promoveu momentos de **escuta** dos participantes, estabelecida pelo esforço de **contextualizar** as diferentes experiências expressas nas narrativas, em busca de **reelaborar** saberes e fazeres, **experimentando** novas formas de pensar a prática pedagógica em comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Assim, saliento a pertinência dos estudos implicados na produção dessa pesquisa, para contribuir com reflexões acerca do problema proposto e viabilizar meios que possam auxiliar o trabalho pedagógico na escola em investigação. Desse modo, tal propósito poderá colaborar para a modificação da prática pedagógica³ vigente, possibilitando transformações positivas dessas ações. E, para, além disso, julgo pertinente também, em termos acadêmicos, desmistificar o rótulo de que escolas pertencentes a comunidades de alta vulnerabilidade social apresentam desempenho escolar ineficiente nos primeiros anos de escolaridade. Mesmo que ainda tenhamos a ideia de que “crianças provenientes de famílias que vivem com dificuldades econômicas e habitam em comunidades vulneráveis, tendem a apresentar mais problemas de desempenho escolar e de comportamento”. (FERREIRA; MARTURANO, 2002, p. 39)

Diante dessa perspectiva, esse trabalho está organizado da seguinte forma: No capítulo 1 trago a justificativa do estudo - **Pertinência profissional e acadêmica**, em que, primeiramente, apresento a minha trajetória de vida como estudante, como profissional docente e como sujeito investigador, a fim de possibilitar a compreensão

³A prática pedagógica refere-se à prática docente em ação, traduzindo-se em uma das dimensões do trabalho pedagógico.

do leitor sobre a escolha da temática por mim pesquisada. Além de aproximá-lo do contexto da investigação, através do meu relato de experiência nesse lócus. Na sequência apresento uma abordagem geral sobre estudos realizados acerca da temática proposta. Conforme definição de Marconi e Lakatos “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionado ao tema.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 142).

No capítulo 2 apresento o **referencial teórico** que dará a sustentação a investigação, pois, conforme Lakatos e Marconi (2003), esse é o momento do trabalho no qual se analisa o problema proposto na pesquisa sob a ótica de estudos feitos por outros autores e que usamos para embasar nossa argumentação. Nessa revisão é apresentada uma abordagem sobre temas correlacionados com a investigação. São eles: alfabetização e fracasso escolar, gestão escolar e gestão do trabalho pedagógico, contexto de vulnerabilidade social e formação de professores.

Posteriormente, no capítulo 3 exponho o **desenho da investigação** com o levantamento do problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, seguindo com os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos propostos na investigação. Nesta direção, apresento o contexto e os sujeitos colaboradores, as etapas da investigação, além dos instrumentos empregues na investigação.

No capítulo 4 trago as interlocuções **“Desafios da alfabetização: a gestão pedagógica em escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social”** realizadas ao longo dessa trajetória de pesquisa com as professoras colaboradoras do meu lócus de investigação, num cenário anterior à pandemia do Covid-19, sobre as concepções docentes em relação à alfabetização, vulnerabilidade social, (im)possibilidades de aprendizagem e desafios do trabalho pedagógico e gestão escolar.

A seguir, no capítulo 5, apresento as rodas de conversa **“Interlocuções sobre o trabalho docente: a vulnerabilidade social e a alfabetização”** com os docentes atuantes em duas escolas públicas municipais de Santa Maria, situadas em contexto de vulnerabilidade social. Além disso apresento os estudantes do curso de Pedagogia da UFSM, quando teço algumas análises sobre as narrativas expressas, enfocando os desafios, enfrentamentos e possibilidades de trabalho pedagógico com essas comunidades, em tempos de distanciamento social.

E, por fim, as reflexões e ponderações da trajetória da pesquisa **“Perspectivas emancipatórias à gestão pedagógica de escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social”**, em que retomo o problema de pesquisa e seus objetivos, indicando caminhos alternativos para que as escolas em contextos de vulnerabilidade social se fortaleçam nas interações interinstitucionais. Assim como ampliem este processo com os seus pares no seu ambiente, por meio de diálogos reflexivos que possibilitem um trabalho colaborativo, em que todos os envolvidos atuem como protagonistas num contexto em transformação.

O produto final do estudo foi desenvolvido em um espaço de reflexão e trocas de experiência com as professoras colaboradoras da investigação, através do encontro formativo e os participantes das rodas de conversa, em que foi possível criar um conjunto de indicadores com o intuito de qualificar as práticas pedagógicas nesses contextos de vulnerabilidade social, além de fortalecer a gestão emancipatória desses contextos escolares.

1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: PERTINÊNCIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS E EXPERIÊNCIAS ADQUIRIDAS

Como forma de aproximar o leitor do percurso percorrido na construção deste estudo, bem como manifestar a relevância para a minha prática pedagógica, é imprescindível que se estabeleçam algumas considerações e reflexões sobre a minha trajetória de vida pessoal e profissional, pois acredito que nossas experiências de vida determinam quem somos, como pensamos, como agimos e o que objetivamos em nosso percurso.

Sou a Décima filha de um casal de ex-agricultores, oriundos do interior de São Pedro do Sul no RS, chegados em Santa Maria em meados do ano de 1963, herdei o nome de minha nona paterna, “Angela”!

Nascida num quente verão em 18 de janeiro de 1974 tive uma infância relativamente feliz dentro das possibilidades da época, pois o amor e o cuidado dos meus pais, Odoni e Julita, e meus irmãos, nunca faltaram.

Desde a mais tenra idade, meu desejo de ir para a escola era imenso! Até que um dia, talvez no auge de minha inquietação, exclamei com força o que ia a minha mente e meu coração: “Todo o mundo estuda nessa casa, menos eu!!”; e isso num tempo em que a Pré-escola era privilégio de poucos e o ingresso na 1ª série era apenas aos 7 anos. Eu contava com 6 anos na época, o que fez com que meus pais e uma de minhas irmãs fosse intervir junto à diretora da escola mais próxima de minha casa, uma vaga para a 1ª série. Como estava fora da idade prevista em lei, a diretora, cedendo aos apelos da minha família, resolveu me aceitar na condição de que não seria responsabilizada no caso de desistência, não adequação ou até mesmo fracasso na minha aprendizagem. E assim, acordados, tornaram a minha vida muito mais feliz, pois estava realizando um sonho e começando ali a minha vida acadêmica.

Embora poucas lembranças guardo dessa etapa escolar, lembro de minha euforia de sair às ruas, acompanhada de meus amados pais, num fusca velho, e ir decifrando os códigos da língua escrita em placas, fachadas e onde quer que meus olhos ávidos por “ver” me permitissem alcançar, numa alegria sem fim! Sempre muito

estimulada pelo meu Pai, figura heroica na minha vida, um autodidata em música, eletrônica e matemática; para quem sempre eu recorria para tirar dúvidas escolares e também disparava pra contar as minhas notas nas provas, e que então me aconchegava em seus braços, cheio de orgulho de sua caçula e me parabenizava, feliz! Minha mãe muito ocupada com tantos afazeres do bar, que era o sustento da família, e da casa, não conseguia se ocupar dos estudos dos filhos, mas sabia que todos eram compromissados e estudiosos, indo à escola somente para as reuniões pedagógicas e busca dos boletins.

No próximo ano, apta a cursar a segunda série, implementaram as séries iniciais na escola Patronato, hoje Pallotti, e para lá fui e permaneci até terminar o ensino fundamental aos 13 anos, no ano de 1987. Foram anos de muitas aprendizagens: cursei violão por dois anos, entrei pra equipe de voleibol da escola, participei do concurso de Mais Bela Estudante e fiz muitos amigos.

Mas fora dos bancos escolares, em minhas fantasias pueris, quando brincava de escola, representava sempre uma professora muito autoritária que sentava de pernas cruzadas em uma cadeirinha de abrir e, fumando um cigarro de galho de funcho seco, fazia sua longa chamada, cheia de nomes muito estranhos, inventados com muita criatividade. E era na porta da garagem que essa aula era ministrada para uma turma do barulho. No entanto, o que eu queria ser quando crescesse? Dentista!

E chegando ao final do Ensino Fundamental (EF), antigo 1º Grau, a escola proporcionou uma palestra com diversos profissionais de diferentes áreas de trabalho para nos orientar sobre as opções que tínhamos para dar continuidade aos estudos no 2º Grau, atualmente Ensino Médio (EM). E foi nesse dia que tomei a grande decisão que determinaria a minha vida: cursaria o Curso Normal. Assim fiz seleção no ano seguinte, cheia de temor em reprovar, pois naquela época a concorrência era grande, e, felizmente, consegui minha vaga e ingressei no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac (IEEOB), no ano de 1988. Contava com 14 anos, no auge de minha adolescência, cheia de dúvidas, medos e sonhos, mas certa do que gostaria de fazer para o resto da minha vida: ser professora!

Como normalista, já no primeiro ano, surge a primeira dificuldade que me fez pensar em desistir... Entender o que são as 'Teorias do Conhecimento', na disciplina de Didática Geral. Um verdadeiro "bicho de sete cabeças"! Porém, como boa capricorniana que sou, contando com auxílio de uma colega do terceiro ano e bastante estímulo familiar, consegui ser 'Suficiente' na disciplina e ser aprovada para o 2º ano.

Foi um ano de muitas mudanças: cheguei aos tão sonhados 15 anos, me apaixonei perdidamente por quem estou até os dias de hoje, meu marido, meu companheiro; comecei a ter vida social conhecendo clubes da cidade e curtindo saraus dançantes; fiz amizades especiais que ainda mantenho em minhas relações e fui atropelada numa manhã quente de dezembro quando ia para a escola.

Cada vez mais apaixonada pela arte de ensinar, cheguei ao estágio final onde tive a certeza de que havia feito a escolha certa. Assim, fiz vestibular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano seguinte (1992) e ingressei no curso de Pedagogia Séries Iniciais. Dois anos depois eu me casei e então planejei ter meu primeiro filho, Eduardo, que nasceu em março de 1995 e eu contava com 21 anos. Apesar das dificuldades em se ter um bebê e continuar uma faculdade, formei-me em agosto de 1996.

Após os quatro anos de curso julgava-me apta a enfrentar e transformar a realidade através do giz e da palavra. Mas apesar de toda a vontade de ser heroína e salvar o mundo, passei algum tempo fora do contexto, desempregada, retornando em 1998, dois anos depois, em um projeto de alfabetização de adultos chamado “Mova Brasil”⁴. Um desafio até então não pensado, tampouco aprendido nas cadeiras da universidade! Expectativa, desilusão, frustração... Deparo-me com uma dura realidade, cruel e exclusiva que impede a dignidade do ser humano e fere seus direitos fundamentais: exercer sua cidadania. Muda o governo, muda o projeto tornando-se “Piá 2000”⁵, assemelhando-se em seus objetivos de alfabetização de adultos, onde eu permaneci como alfabetizadora, aprendendo com a experiência de vida de meus queridos alunos e enriquecendo a minha!

Somente em 2002 é que ingresso na rede estadual, sendo nomeada para a primeira escola da minha vida, na qual fui alfabetizada em 1980. Quanta alegria em

⁴ “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) surgiu em 1989 em São Paulo durante a gestão de Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo, com uma proposta que reunia Estado e Organizações da Sociedade Civil, para combater o analfabetismo entre jovens e adultos”, Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_de_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_de_Jovens_e_Adultos. Acesso em: janeiro de 2020.

⁵ O Programa "Piá 2000" tem por objetivo garantir às crianças e adolescentes o atendimento do seu direito à sobrevivência, ao desenvolvimento e integridade, a fim de lhes permitir o desenvolvimento normal de seu ciclo físico e psicológico, sua integração familiar e social, bem como sua formação educacional e cultural. O Programa contará com a participação de vários órgãos da Administração Estadual, Municípios e outras entidades voltadas à infância e adolescência, e será coordenado pela Secretaria-Geral de Governo. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br>. Acesso em: janeiro de 2020.

retornar 22 anos depois como professora dessa escola tão querida, onde teria a chance de colocar em prática as teorias aprendidas ao longo de anos de formação acadêmica! E é nesse ambiente, composto por uma diversidade de identidades, é que assumo uma turma de 3ª série, como era denominado na época, com 28 alunos moradores da comunidade local. Realidade com grande vulnerabilidade, com ausência de um ambiente familiar equilibrado, condições precárias de moradia e saneamento, má alimentação e condições de saúde e higiene, baixa escolaridade dos pais, desemprego, drogadição, tráfico de entorpecentes, atividades de furtos e outros crimes, além de casos de abuso sexual e abandono. Fatores agravantes de tantos outros problemas, como a falta de afetividade, agressividade e déficit de vários tipos, podendo ser de ordem cognitivo, de atenção, motor; com ou sem diagnóstico médico. E, sem dúvida, esses fatores constituem um ambiente de risco social, onde a exclusão é consequência de um modelo fortemente marcado pela falta de políticas públicas que integrem esses indivíduos na sociedade, garantindo seus direitos básicos de cidadãos.

Assim, integrada nessa realidade periclitante, ao mesmo tempo em que me sentia feliz por comemorar uma conquista, por outro lado, triste e preocupada por saber do meu compromisso de professora e o sentimento de inexperiência e incapacidade diante dos fatos. Dessa forma, priorizei sempre as relações de afeto para a criação de vínculos positivos, procurando minimizar tantas dores e falta de amor.

Sendo assim, trabalhando 40 h/semanais na rede estadual de ensino, pelos próximos anos, atuei em todas as séries possíveis, com uma predileção especial pelo 1º e o 5º anos. Atuei como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)/UFMS em uma das escolas, o que me proporcionou muitas oportunidades de participar de atividades metodológicas diferenciadas e inovadoras que auxiliaram a mim e aos alunos da escola no processo de construção da aprendizagem. Em 2013 fui nomeada para mais 20 h na rede estadual, trocando a minha convocação pela nomeação, ficando estabilizada nas 40 h, porém com o prejuízo de ter 11 anos perdidos em tempo de serviço, mas com uma boa experiência. Nesse mesmo ano comecei a participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual me trouxe uma infinidade de novos conhecimentos, tornando-me mais confiante e preparada (teoricamente), em relação aos desafios enfrentados nessa difícil tarefa de alfabetizar, especialmente crianças em condições de

vulnerabilidade social. No ano de 2017 fui convidada pela 8ª Coordenadoria de Educação a ingressar no programa PNAIC, como orientadora de estudos, no entanto esse era um desafio que eu ainda não me sentia preparada para assumir.

Dois anos mais tarde me exonero dessa última nomeação em prol da rede municipal de Santa Maria, com melhores condições de salário, pois de trabalho, nem tanto!

E no decorrer desse tempo, devido as minhas buscas por mais autoconfiança e competência na arte de alfabetizar, ingressei no curso de Psicopedagogia pela Uninter, em 2006, almejando maior compreensão das dificuldades de aprendizagem, bem como uma qualificação no processo de ensino. E foi nesse período que percebi o quanto ignorava em relação aos obstáculos enfrentados pelas crianças em seu processo de construção da leitura e da escrita, pois além do descaso, desinteresse por parte do próprio aluno, família, escola, os problemas de ordem social e emocional, tinham ainda as questões neurológicas. Barreiras muitas vezes intransponíveis na realidade em que atuava, seja pela falta de conhecimento do professor em perceber tais problemas e intervir positivamente para auxiliar, como pela impossibilidade de se ter acesso a um médico especialista para atender essas crianças, fazendo um diagnóstico preciso e realizando o atendimento necessário para a superação desses reveses.

Nesse meio tempo a família aumentou, para o meu susto e também minha imensa felicidade... Em 2007 nasce meu segundo filho, Pedro, e em 2010 a minha princesinha, Maria Cecília, razões da minha alegria e realização pessoal!

Em 2015 sentindo a necessidade de voltar a estudar e me desacomodar da rotina escolar, busquei a realização de outra especialização, em Educação Ambiental pela UFSM, assunto que me cativa igualmente como a alfabetização e também muito pertinente para a realização da minha prática pedagógica, especialmente com as turmas de 5º ano em que trabalhava com projetos na área ambiental. Foi um período bastante proveitoso, uma vez que tive a oportunidade de retornar à prática da leitura e pesquisa acadêmica, possibilitando o meu crescimento em termos de novos conhecimentos acerca da área de estudo, bem como a aplicabilidade desses na minha práxis.

Atualmente atuo como professora alfabetizadora, com duas turmas de primeiro ano, o que me realiza, apesar do cansaço diário. Alfabetizar para mim é prazeroso, ao mesmo tempo em que se apresenta muito inquietante! Ver a evolução de cada

criança nesse processo de construção da leitura e da escrita é ter a certeza de estar no caminho certo, de cumprir a tarefa escolhida, mas, em contrapartida, não ver essa evolução esperada ou ser ela insuficiente, desconstrói minha autoconfiança inteiramente.

No ano de 2017 enfrentei mais um grande desafio, dentre tantos que já vivi na minha escola estadual. Recebi uma turma composta por 25 alunos, (dentre eles a minha filha), bastante diversificada, com alunos oriundos de várias escolas de Educação Infantil do Município de Santa Maria. Desde o princípio senti que seria um grande desafio, pois além de grande, a turma era extremamente agitada, com muitas atitudes de agressividade, relações interpessoais conflituosas... o que causava muito tumulto e perturbações diárias. Tentei várias abordagens diferentes, metodologias, dinâmicas, acordos, premiações... Parecia que nada os estimulava, nada amenizava aquele clima de indisciplina e desinteresse. E, diante de tanta inquietação, sem ver resultado de nada em que experienciava, passei a me desesperar e muitas foram as vezes em que saía chorando da escola, sem saber o que fazer para resolver esses conflitos.

Foi um ano muito difícil; na rede municipal tinha uma turma ótima, com famílias comprometidas, alunos com boa aprendizagem, relativamente tranquila em termos de convivência; mas, na outra escola, o caos se instaurava! E a frustração tomou conta! Sofri muito por me sentir incapaz de ajudar. Senti-me fracassar!

E o que muito me intrigou nessas vivências extremas de fracasso em uma turma e sucesso na outra, sendo eu uma única pessoa, consciente de meu comprometimento em ambas as escolas, foi que gerou o forte desejo de descobrir o porquê dessa imensa desigualdade e o que eu posso fazer, em minha prática, para sanar ou, ao menos, minimizar esse problema.

E com esse propósito de me tornar uma alfabetizadora mais eficiente, comprometida com uma educação de qualidade, que atenda a todos indistintamente, que acolha e inclua, é que me dispus a sair da acomodação e participar do processo seletivo do mestrado.

A partir de um convite de uma amiga, me inscrevi, busquei um possível orientador que trabalhasse na minha área de interesse, fiz o meu projeto e fiquei na torcida para que o melhor acontecesse. E eis-me aqui, na expectativa de aprimoramento profissional, pessoal, interpessoal. Na busca de autoconhecimento para transformar o que é necessário na minha prática pedagógica, para que as

frustrações se tornem aprendizagens e os medos sejam desafios constantes para transmutar a realidade da acomodação, do conformismo, da inabilidade e da ignorância.

Assim, diante desses enfrentamentos é que me propus a pesquisar quais são os desafios que estão implicados na gestão do trabalho pedagógico no que se refere ao processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social? Como enfrentar o fracasso escolar dessas crianças que vêm de um contexto de violência doméstica, de uso e tráfico de entorpecentes, de exclusão social, de desesperança num futuro promissor através do estudo? O que me cabe, como docente, fazer para auxiliar esses alunos a terem êxito na escola, para que consigam se alfabetizar de fato, sem se tornarem analfabetos funcionais ou meramente indivíduos “preparados” para a mão de obra barata? É nessa conjuntura que surge a grande necessidade de estudo, de pesquisa, de aprimoramento da minha prática pedagógica, a fim de atender esses alunos que têm direito ao acesso à escola, no entanto não conseguem permanecer, pois são marginalizados.

Contudo, no decorrer do curso de Mestrado Profissional, a partir de muitas leituras, pesquisas, debates; de conhecer e ouvir professores com uma gama imensa de conhecimentos, disponíveis a orientar, assim como conviver com colegas advindos de muitas realidades diferentes, pude me fortalecer como pessoa. Muitas vezes ficamos confinados em nosso “mundinho”, sem ver novas perspectivas, achando que toda teoria é só bonita no papel e não nos damos conta do quanto precisamos aprender. Do quanto é necessário abrir os horizontes para ver que não somos vítimas de um sistema, mas somos os artificios capazes de ir muito além daquele “mundinho” aonde ficamos encobertos.

E nesse ínterim, muitos fatos aconteceram que acabaram influenciando a rotina escolar, como a crise em que o Estado do Rio Grande do Sul vivenciou com a greve de professores, em novembro de 2019, onde os professores reivindicaram receber salário em dia, reajuste salarial e a derrubada dos projetos de reforma administrativa que se configurou como destruição da escola pública, visto que retiraria direitos adquiridos de uma categoria já tão massacrada em termos de valorização salarial, sinalizando o desmonte do serviço público.

Já o ano letivo de 2020 iniciou com muitas expectativas, com a promessa de ser um ano dentro das normalidades, mesmo começando em tempos diferenciados em cada escola do Estado, devido ao tempo de adesão da greve e a recuperação dos

dias parados de cada instituição. Na minha escola iniciei as aulas no dia 02 de março com a mesma turma do ano anterior, dando continuidade ao processo de alfabetização, porém no 2º ano. Esse fato se deu por ocasião das matrículas terem sido transferidas para a rede municipal com a justificativa da baixa procura pela escola em turma de 1º ano, o que, mais tarde, não se confirmou, pois além dos 3 inscritos iniciais que tinha, chegaram mais 12 interessados em vagas, porém a resolução da não abertura de turma estava tomada pela Coordenadoria Regional de Educação.

Foram apenas 12 dias de aula até que o governador do Estado do Rio Grande do Sul anunciou, em 16 de março, medidas para conter a propagação do Coronavírus pelo período de duas semanas, em razão da pandemia causada pelo Covid-19⁶. Começaria, então, um tempo bastante dramático, já que as notícias trazidas pela mídia eram bastante aterrorizantes, especialmente pela desinformação que tínhamos sobre esse vírus, sua propagação, a forma de se proteger, assim como suas consequências. Era uma realidade nova, totalmente diferente do que já havíamos vivido, o que gerou muita ansiedade.

O que, inicialmente, seria um afastamento de duas semanas, foi se prolongando mês a mês e as escolas tiveram que se adaptar à nova realidade, pois não conseguiriam validar o ano letivo, caso continuassem sem atividades educativas. Por conseguinte, necessário se fez a busca de alternativas que contemplassem as determinações da legislação, assim como o atendimento ao aluno. Dessa forma, cada escola foi se adaptando e reinventando de acordo com a sua realidade. Atividades pedagógicas repassadas por grupos de Whatsapp, Facebook, plataformas digitais, aulas on line, dentre outros tantos instrumentos tecnológicos que foram sendo “descobertos” para suprir a necessidade imposta. Nas escolas localizadas em comunidades em situação de vulnerabilidade social, as dificuldades eram enormes devido à falta de acesso aos meios tecnológicos, sendo preciso entregar às famílias o material impresso, como foi no o caso da minha escola.

E em meio a tudo isso, havia uma dissertação a ser terminada. O que gerou uma letargia, a princípio, precisaria de novos rumos e motivações para se (re)construir. E, confesso, foi extremamente desafiador! Nesse contexto inteiramente

⁶ Pandemia Covid-19: Em dezembro de 2019 houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/> Acesso em: nov/2020.

inovador, contudo não tão positivo, precisei me reinventar; como professora, mãe, filha de pais idosos e também pesquisadora. O que parecia tudo esquematizado para ser apenas cumprido, se desconstruiu... e assim novas ideias foram sendo criadas. As reuniões pedagógicas que foram programadas como instrumento investigativo para acontecerem no início do ano letivo, não se realizaram em decorrência do distanciamento social imposto pela pandemia e o grupo não se sentiu confortável o suficiente para que essas discussões ocorressem de forma virtual. Dessa maneira buscamos as rodas de conversa com o nome de “Interloquções sobre o trabalho docente: a vulnerabilidade social e a alfabetização” para realizarmos diálogos reflexivos com outras escolas localizadas em contextos vulneráveis, a fim de fortalecermos nossa prática docente, especialmente nesse momento em que os problemas com o ensino se agravaram e os professores se sentiram vulneráveis diante de tantos desafios.

Sabemos que a educação pública há muito tempo vem sendo reestruturada, com a criação de políticas públicas educacionais que auxiliem na construção de uma escola mais adequada com as reais necessidades da sociedade, a fim de resolver os problemas de evasão, repetência, má formação e exclusão. No entanto, percebemos que, apesar de todas as iniciativas ao longo da história, ainda não se conseguiu cumprir o maior desafio que é uma educação de qualidade, que atenda a todos, sem distinção, que possibilite o cidadão para viver em sociedade, com reais oportunidades de inserção e atuação de forma humana e igualitária. Nesse cenário de pandemia que se delineou, esses desafios se intensificaram e a desigualdade tornou-se ainda maior, pois os alunos mais necessitados de atendimento, geralmente são os mais vulneráveis e são justamente esses que não têm o acesso ao ensino remoto, ficando com déficits ainda maiores em suas aprendizagens. “E esse processo de exclusão escolar é o resultado ‘normal’ da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos” (DUBET, 2003, p. 44).

Assim, tendo em vista essa realidade de vulnerabilidade social da qual eu faço parte como professora, onde encontramos um cenário repleto de desigualdades no campo social, econômico e cultural, que se caracteriza como algo permeado por muitas angústias e inquietações, pois é o contexto no qual percebo a inter-relação entre vulnerabilidade social e rendimento escolar. Acredito que o educador, necessita possuir, antes de tudo, a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado

de sua atuação profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação (PINTO, 2003, p. 48).

Diante desses fatos levantados, essa pesquisa mostra-se importante, pois possibilitou reflexões sobre o papel da escola no atendimento dessas crianças provenientes de uma realidade de exclusão social, buscando refletir sobre o compromisso dos profissionais da educação nessa demanda de melhoria da qualidade da educação, onde a inclusão deixe de ser utopia e aconteça de fato, sob todos os aspectos.

Dessa maneira, minha perspectiva é que esse trabalho de pesquisa auxilie a mim, como professora alfabetizadora, e aos colegas que trabalhem em escolas situadas em comunidades vulneráveis, na reflexão sobre suas práticas pedagógicas e que possibilite modificações nessas práticas.

Acredito que a partir do rompimento da ideia de que a educação, historicamente, é assim, exclusiva, que reforça as desigualdades sociais e que é preciso naturalizar, é possível que todos os profissionais da educação se comprometam com seus papéis de transformadores dessa realidade, cumprindo sua incumbência de auxiliar os educandos a construir seus conhecimentos de forma significativa, contribuindo com a aprendizagem e o desenvolvimento integral do ser humano em formação para que possam participar ativamente da vida em sociedade.

Diante dessa análise, essa pesquisa mostra-se de suma importância, pois permitiu (re)construções sobre a atribuição da escola no acolhimento dessas crianças advindas de uma realidade de vulnerabilidade e exclusão social. É fundamental uma reflexão sobre o comprometimento dos profissionais da educação nesse processo de transformação da prática educativa, no sentido de repensar práticas e concretizar ações eficazes para que aconteça essa melhoria educacional em prol desses alunos em situações de abandono social.

1.2 DIALOGANDO COM ESTUDOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E VULNERABILIDADE SOCIAL

No intuito de apontar a pesquisa a ser produzida, ampliando os estudos já realizados sobre os temas em questão, utilizamos como aporte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que tem por finalidade dispor eletronicamente, além da divulgação nacional e internacional, as teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

Na realização da sondagem sobre os estudos já realizados referentes ao tema de pesquisa em questão, utilizamos quatro descritores: “Vulnerabilidade social”; “Vulnerabilidade social – Educação”; “Vulnerabilidade social – Alfabetização”; “Desempenho escolar – Vulnerabilidade social”.

Referente ao primeiro descritor “Vulnerabilidade social”, delimitando os últimos 5 anos de publicações, ou seja, de 2014 a 2018, apareceram um total de 1382 dissertações como resultado, sendo apenas 11 destas pertinentes ao tema de pesquisa. No segundo descritor, “Vulnerabilidade social – Educação”, foram 66 trabalhos produzidos, sendo selecionados 4.

No descritor “Vulnerabilidade social – Alfabetização” apareceu 967 publicações, no entanto, em sua quase totalidade, os trabalhos eram direcionados à prática da leitura e da escrita, com pouca referência a vulnerabilidade social. Dessa forma, não correspondia a expectativa dessa pesquisa.

E no último descritor pesquisado, “Vulnerabilidade social – Desempenho escolar”, obtive 41 resultados, sendo 4 deles concernentes a esse trabalho.

A triagem inicial teve 2456 trabalhos de dissertações como resultados, no entanto somente 19 desses mostraram-se condizentes com o propósito da pesquisa. A partir desse mapeamento, após as leituras dos resumos dos trabalhos selecionados, foi realizada nova seleção, ficando apenas 8 pesquisas, as quais enfocam objetivamente a problemática da alfabetização e a vulnerabilidade social.

Assim Martins (2018), desenvolve seu trabalho a partir da proposta educativa do Movimento de Educação Popular e Promoção Social Fé e Alegria, localizado no município de Palhoça – SC, que propõe a investigação sobre como se dá essa proposta de educação popular junto às crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social, que ocorre no período do

contra turno escolar, como também a formação dos trabalhadores sociais, com vistas a elaborar uma proposta de formação permanente. O estudo conclui que há indicações de emancipação e transformação social na vida das crianças e adolescentes, embora frágeis. Nas palavras de Martins (2018):

A instituição tem sido espaço importante de proteção social para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que a frequentam, impedindo que as mesmas fiquem expostas a situações de violência física e psicológica, caso estivessem na rua ou mesmo em casa, colaborando, desse modo, na garantia de direitos sociais dessa parcela da população (MARTINS, 2018, p. 112).

Diante disso, os resultados propõem a adoção de um projeto de formação permanente dos trabalhadores sociais dessa instituição, como para os demais centros socioeducativos de Fé e Alegria no Brasil, na perspectiva da Educação Popular.

Souza (2016) aborda em sua pesquisa o papel da escola na proteção de jovens em situação de vulnerabilidade social das influências da criminalidade, baseando sua concepção de educação como instrumento de formação do ser humano que não se restrinja a mera formação de mão de obra para atender ao mercado. Assim, o autor observou o dia a dia de uma escola pública em uma cidade catarinense, com uma população de baixa renda que vive em situação de vulnerabilidade social, onde os serviços públicos são ineficientes às necessidades; localizada em uma área degradada pela venda e uso de entorpecentes, marcada pela violência. Souza investigou a concepção desses estudantes e dos professores acerca da violência e do papel social da instituição educativa, sendo que tanto os professores como os alunos entrevistados, mostraram percepções semelhantes quanto ao potencial da instituição para atuar na proteção desses jovens à marginalização. Os discentes ainda se mostraram favoráveis à criação de projetos culturais na escola, pois esses seriam uma forma de proteção para os alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social. No entanto, a análise da pesquisa indica que os próprios jovens reconhecem que, apesar da potencialidade da escola para agir na proteção desses jovens em situação de vulnerabilidade, contra a criminalidade, está sendo subaproveitada. Souza (2016) afirma:

A instituição escolar está sendo subaproveitada no que se refere à formação de seres humanos. Apesar de todas as carências, ela consegue instruir e preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas ela pode ir muito além dessa formação reprodutora das relações sociais. Ela pode formar seres

humanos solidários, conscientes e autônomos. Esse tem sido o grande sonho de muitos educadores (SOUZA, 2016, p. 100).

No trabalho desenvolvido por Alves (2014), nota-se a clara definição dos papéis da família e da escola como espaços de desenvolvimento humano nos diferentes campos: físico, cognitivo, afetivo e social, onde a criança é preparada para a sua introdução na sua cultura, desenvolvendo as suas interações sociais. E nessa conjuntura é que esse trabalho objetiva analisar essa relação entre família e escola, entendendo as representações sociais que famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social no município de São Lourenço da Mata (Recife) elaboram sobre a escola. Após a participação de dez membros de famílias de estudantes de escolas municipais, como resultado alcançado percebeu-se que a escola ainda é vista como uma instituição de educação e respeito, local que possibilita aos seus filhos um futuro mais digno, além da probabilidade de um bom emprego e a melhoria das condições de vida. Na fala de Alves (2014) percebemos claramente essa consideração pela escola:

Podemos dizer que os dados da pesquisa apontam fortes indícios na direção de que a família da classe menos favorecida, da mesma forma que a de outras classes sociais, reconhece o papel que a Escola tem na vida de seus filhos, no sentido de romper com o ciclo de pobreza e a desqualificação profissional, que, há gerações, acompanham essa faixa da população. Diante disso, talvez possamos ousar dizer que a Escola Pública precisa urgentemente rever suas práticas pedagógicas que, histórica e perversamente, reforçam o ciclo vicioso de evasão e repetência. Nossos resultados nos falam que não é isso que as famílias querem para seus filhos, pois elas reconhecem o valor da Escola, demonstram que se esforçam para que seus filhos nela permaneçam (ALVES, 2014, p. 82).

Em Moraes (2014), encontramos uma investigação realizada em uma escola localizada em contexto social adverso e com alto grau de vulnerabilidade social, na região leste de Belo Horizonte – MG, sobre as ações gestoras em relação aos alunos para que alcançassem resultados satisfatórios em avaliações sistêmicas. Com o propósito de aprimorar a gestão dessa escola e ainda garantir a melhoria da qualidade do ensino na Escola Municipal Branca de Neve se objetivou a criação de um Programa de Melhoria da Gestão Escolar a partir da experiência profissional da autora da pesquisa, a fim de aprimorar as ações da gestão escolar atual e as que sucederão além de dar uma resposta às ações e projetos já implementados na escola. Essa escola foi escolhida para a pesquisa por estar inserida num contexto de grande

vulnerabilidade social e por essa condição, apresentava muitos problemas em relação à infrequência dos alunos e falta de envolvimento das famílias com a escola. No entanto percebe-se que, mesmo inserida nesse contexto preocupante, onde o consenso mostraria uma escola de fracasso em seu desempenho, com resultados insatisfatórios, é uma escola que se destaca de outras de mesmo referencial, especialmente nos anos iniciais. A autora conclui que as pesquisas feitas sobre eficácia escolar apontam que as boas práticas escolares dão resultados positivos. Em sua fala Moraes (2014), afirma:

Assim sendo, as ações de boa prática escolar encontradas na EMBN, como a organização da gestão, a ênfase pedagógica e o bom clima escolar (fatores que interligados são os responsáveis pelo desempenho satisfatório dos seus alunos) também são evidentes (MORAES, 2014, p. 87).

A pesquisa elaborada por Oliveira (2015) traz o estudo de uma escola pública periférica localizada na cidade de São Paulo, que, apesar do alto grau de vulnerabilidade social dessa comunidade onde está inserida, apresenta índices acima da média da cidade nas avaliações externas. O autor coloca como questão central as relações de poder existentes na escola, se elas favorecem ou atrapalham o aprendizado dos educandos. Após os estudos, observações, reuniões e conversas com a comunidade escolar (pais, alunos, professores), verificação de registros, Oliveira destaca uma postura 'policialesca' da escola e professores em relação aos alunos. Embora o objetivo dessa postura, segundo a escola, fosse o de harmonizar a convivência entre os alunos, o autor analisa como instrumentos de repressão. Apesar disso, as avaliações governamentais mostram que a escola em estudo tinha resultados satisfatórios quando equiparada com outras instituições públicas da região e da cidade, o que se conclui que a escola atinge um de seus principais objetivos que é o aprendizado de seus discentes, apesar de seu ambiente de coibição. E, diante desse resultado, o autor levanta a seguinte questão:

Todavia, uma boa escola necessita ser repressora? Essas considerações, que me angustiam como professor, por outro lado, enquanto pesquisador permite-me refletir sobre a real função da escola pública, em particular, a periférica. É possível pensarmos em uma escola pública democrática? Podemos, enquanto educadores, respeitar as experiências e os contextos social, cultural e histórico de cada indivíduo? (OLIVEIRA, 2015, p. 109)

Em sua investigação, Silva (2014) analisa o processo de implementação do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (PROETI) em uma escola mineira que acolhe alunos pertencentes a uma comunidade de alta vulnerabilidade social, moradores de áreas de risco e que apresentam um desempenho escolar insuficiente. O estudo mostra que o tempo integral é uma probabilidade de garantir uma educação de qualidade, pois visa expandir as possibilidades de aprendizagem das crianças e adolescentes, na tentativa de proporcionar um desempenho mais eficaz dos alunos através do seu desenvolvimento em diferentes dimensões, como intelectual, física, mental, emocional, de valores e respeito à diversidade, solidariedade e exercício da cidadania. Ou seja, viabilizar o acesso a diferentes contextos socioculturais que os alunos advindos de uma realidade de vulnerabilidade social não teriam alcance.

Nesse trabalho, a articulação com as práticas sociais e, ao mesmo tempo, com o mundo econômico, da política, da cultura e da ciência deve favorecer a consolidação da educação integral como forma de superação da situação de exclusão social das crianças e adolescentes menos favorecidos economicamente e que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social. (SILVA, 2014, p. 97)

A pesquisa realizada por Martins (2015) aborda o tema “as boas práticas escolares e os fatores de alto desempenho em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social”. A fim de atingir seus objetivos, o autor realizou seus estudos em duas escolas da rede municipal de ensino, no município de Ferraz de Vasconcelos – SP, selecionadas a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011 e o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados do mesmo ano. Tanto uma quanto a outra escola localizam-se em regiões de alta vulnerabilidade social, porém com resultados bem diferentes quanto ao seu desempenho, conforme os índices do ano de 2011. Conforme resultado da pesquisa, os fatores de alto desempenho são aqueles “relacionados com as práticas pedagógicas, como o compromisso com o ensino e a aprendizagem e o reforço escolar adequado, seguido dos relacionados com os recursos escolares, como a boa infraestrutura da escola; os fatores relacionados com a gestão escolar, tais como a liderança do diretor e a participação das famílias nas reuniões, nas atividades da escola e na vida escolar do aluno; o clima escolar harmonioso e disciplinado” se mostrou relevante, conforme a opinião dos entrevistados, sendo esses fatores essenciais para a eficácia das práticas escolares.

Também se pode destacar o trabalho pedagógico com o foco na aprendizagem e o cumprimento do conteúdo curricular, o trabalho por meio de projetos, atividades de reforço, disciplina dos alunos, trabalho em equipe, assiduidade dos professores, bem como atividades que envolvam a participação das famílias, como boas práticas escolares que foram apontadas nas entrevistas e nos grupos focais.

Assim, fica evidente que as práticas e os fatores escolares podem fazer a mudança no desempenho de uma escola, sendo capaz de impulsionar elevados resultados nas avaliações de larga escala, também o contrário é uma possibilidade.

Lucchesi (2014) em sua pesquisa sobre o desempenho ineficiente de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Limeira – SP busca identificar as causas desse baixo desempenho, além de propor ações que modifiquem positivamente esses resultados. A escola está organizada por Ciclos, sendo que o primeiro compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental e o segundo ciclo o quarto e o quinto ano, com reprovação ao final de cada um. Está situada em região periférica de grande vulnerabilidade social e apresenta o pior IDEB do município, sendo necessário buscar dados referentes às causas atribuídas a esse fracasso e às dificuldades de melhoria do desempenho dos alunos, através de entrevistas com o corpo docente, coordenador pedagógico, pais de alunos e o vice-diretor.

Depois da pesquisa de campo, percebemos a privação de uma cultura e de uma prática voltada para o processo de aprendizagem, a inconstância da formação do corpo docente e de toda a equipe que, por motivos diversos, não demonstrou ter um comprometimento com a melhoria do ensino, assim como a falta de parceria com a família. Contexto caótico completado por uma visão parcial da realidade, onde as discussões se pautam nos resultados se voltando ao quadro socioeconômico dos alunos, de vulnerabilidade social em que estão inseridos e menos ao papel da escola como responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem.

Considerando os estudos analisados, percebemos que, apesar do contexto de grande vulnerabilidade social em que as escolas pesquisadas se encontram inseridas, não indicam que sejam instituições com baixo desempenho escolar. Algumas demonstram ser possível reverter resultados ineficientes com ações coletivas, com uma gestão pedagógica comprometida com o processo de ensino, que tenha um efetivo Plano Político Pedagógico voltado a atender às necessidades dessa realidade.

A utilização de objetivos e metodologias claras e coerentes com esse contexto, aliada com professores atuantes e engajados, que proporcionem aulas bem estruturadas, poderão obter um processo de aprendizagem satisfatório; parceria entre escola/família, a fim de fortalecer a participação e a responsabilidade de cada uma no melhoramento desse processo, além de uma organização escolar voltada à aprendizagem, onde se supere os estigmas do fracasso escolar devido às condições socioeconômicas dos alunos e se garanta o direito de acesso e permanência desses com qualidade.

Outras, porém, por falta de uma gestão pedagógica eficaz, que em vez de buscar soluções para resolver o desempenho escolar insuficiente, acentuam os problemas e justificam o fracasso pelas condições precárias de vida dos alunos, contribuem para aumentar os índices de evasão, repetência e exclusão social.

A partir das leituras realizadas sobre essas investigações ficou evidente que é cada vez mais necessário que se levante algumas questões acerca do papel da escola frente aos resultados ineficazes na aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização, aliadas às condições de vulnerabilidade social em que os alunos se encontram. Assim como, parece pertinente a análise sobre o papel do professor e suas concepções frente a esses desafios, no que diz respeito às mudanças e reflexões sobre as práticas pedagógicas, bem como a relação entre desempenho escolar e os contextos de vulnerabilidade social.

Desta forma, salientamos a relevância desta pesquisa, a partir do que observamos em boa parte das discussões sobre vulnerabilidade social aliada ao desempenho escolar. Nos últimos anos, caminhou-se no sentido de se viabilizar gestões pedagógicas propositivas, capazes de transformar índices positivamente em escolas que se situam em regiões de alta vulnerabilidade social; assim como, gerar políticas públicas educacionais que atendam às necessidades dos sistemas públicos de ensino. Ou seja, buscar melhorias na aprendizagem dos alunos, atendendo ao que se propõe em lei que é proporcionar uma educação de qualidade que atenda a todos de forma equitativa.

2 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS À GESTÃO ESCOLAR

2.1 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

Concebemos a escola como uma instituição que tem uma função social fundamental que é mediar a apropriação do conhecimento científico, sistematizado e elaborado ao longo da história pelos sujeitos, e a apropriação deste, através da aprendizagem.

No início da escolarização, dá-se ênfase ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, momento no qual a criança é inserida na cultura escrita, num processo mais sistematizado. Em nossa cultura, há a predominância do hábito de comunicar-se oralmente e por escrito, sendo marginalizados aqueles que não conseguem se apropriar dessa aprendizagem, pois ficam impedidos de participar ativamente da sociedade, tendo reduzidas as oportunidades de inclusão e emancipação social.

Sob esse prisma, entendemos a alfabetização como um benefício, tendo em vista a condição de inserção do sujeito nesse processo. Nessa direção, Powaczuk (2008) afirma que:

é possível indicar que aprender a ler e a escrever se converte em um ritual de iniciação em uma sociedade que se consolidou como escriturística, um processo no qual a mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado. (POWACZUK, 2008, p. 44 - 45)

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um processo de construção social, podemos dizer que acontece de forma compartilhada, em regime de colaboração, pois o homem é um ser social por natureza e, por isso, não consegue auto educar-se, tampouco construir relações educativas e pedagógicas sem o convívio com os outros. Assim sendo, a escola é vista como a instituição responsável por tornar letrados os indivíduos, de modo que eles possam percorrer pelos discursos da escrita, aptos de atuarem criticamente com os modos de pensar e produzir a cultura

da lecto-escrita.

Encontramos em Garcia e colaboradores (2012) o conceito de alfabetização como “um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos inerente a todo ser humano que vive numa sociedade letrada” (p. 13). É um processo que não tem início ao entrar na escola, ao contrário, começa antes, desde o nascimento, por meio das inúmeras leituras que a criança vai fazendo do mundo que a cerca, ou até antes da criança nascer, segundo apontam pesquisas recentes, e continua pela vida a fora.

No entanto, percebemos que a relação entre escola e alfabetização tem se mostrado intrincada, pois cada vez mais se buscam ações direcionadas a equacionar os problemas que se evidenciam na garantia do direito de alfabetização para todos. Segundo Mortatti (2006), o problema decorre “ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas”, sendo que a reincidência desses problemas da escola não dar conta de sua tarefa, vem de longa data. Inúmeros esforços foram realizados ao longo das décadas para se superar as dificuldades no processo de leitura e escrita, com a criação de métodos de alfabetização inovadores, com muitas concorrências de eficácia, como também os defensores dos tradicionais métodos já oficializados.

No que se refere a problemática referente aos métodos de alfabetização, Mortatti (2006) faz uma retrospectiva sobre os métodos de ensino inicial da leitura e da escrita desde as décadas finais do século XIX, onde ela divide em quatro momentos, caracterizando cada um deles em torno de sua aplicação e implicação no processo de aprendizagem, assim como a disputa pela hegemonia de alguns métodos. O primeiro momento é a “metodização do ensino da leitura” (1876 – 1890) em que a questão do método passa a ser discutido, pois, antes disso, não se pensava sobre os métodos utilizados, repetindo os tradicionais (sintéticos); o segundo momento é a “institucionalização do método analítico” (1890 – 1920) que surge como uma revolução e passa a ser amplamente utilizado pelos normalistas, opondo-se ao sintético; no terceiro momento é o “alfabetização sob medida” (em meados dos anos de 1920 e final de 1970). É nesse período que se iniciam as discussões sobre os métodos de alfabetização em que novos métodos surgem e são chamados de “mistos” ou “eccléticos” por serem, como o próprio nome diz, uma mistura dos métodos analítico – sintético, sendo considerados mais rápidos e eficazes; e, num último momento, vimos surgir o “construtivismo e desmetodização” (início dos anos 1980 – dias atuais).

O primeiro momento, metodização do ensino da leitura, refere-se ao período relativo a segunda metade do século XIX utilizavam para o ensino da leitura os métodos de marcha sintética, também conhecidos como “métodos sintéticos” (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons – famílias silábicas). Apresentavam-se as letras e seus nomes ou de seus sons ou das sílabas, em ordem crescente de dificuldade. Posteriormente conhecidas as famílias silábicas, “ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e à ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras”. Surgem no final desse século as primeiras cartilhas baseadas nesses métodos de marcha sintética.

A partir da década de 1880, começa a ser divulgado o “método João de Deus”⁷ ou “método da palavração”, principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. Esse método era baseado nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras (MORTATTI, 2006). Nesse primeiro momento que se estendeu até o início da década de 1890, teve início uma disputa entre os defensores do “método de palavração” e os defensores dos “métodos sintéticos”, o que gerou uma nova ideia de que o ensino da leitura envolvia necessariamente uma questão de método, que enfatizava o como e o que ensinar, sendo o ensino da leitura e escrita tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem lingüística (da época) (MORTATTI, 2006, p. 6).

Num segundo momento, a partir de 1890, institucionalizou-se o método analítico, a partir da reforma da instrução pública no estado de São Paulo, que se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa à Normal. Esse método sofria influência da pedagogia norte-americana e baseava-se em princípios de caráter biopsicofisiológico da criança. De acordo com esse método, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois partir à análise de suas partes, porém surgiram diversas interpretações desse “todo” que poderia ser: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. (MORTATTI, 2006)

⁷Poeta português que publicou, em Portugal, a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, no ano de 1876.

Já no começo do século XX, as cartilhas elaboradas buscavam se adequar às instruções oficiais do estado de São Paulo, baseando-se, assim, no método de marcha analítica, com os processos de palavrção e sentencição. Assim acontecem as acaloradas discussões entre os defensores dos tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação, e aqueles adeptos ao novo e revolucionário método analítico. É também nesse período, no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” passa a reportar ao ensino inicial da leitura e da escrita; e esse ensino torna-se “uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança” (MORTATTI, 2006, p. 8).

Num terceiro momento, com a “Reforma Sampaio Dória”⁸, desponta a “autonomia didática”, a partir de novas urgências políticas e sociais, onde os professores aumentaram suas resistências “quanto à utilização do método analítico e começaram a buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita” (MORTATTI, 2006, p. 8). Os apoiadores do método analítico mantiveram sua utilização e divulgação, no entanto, buscando ajustar os métodos sintéticos e analíticos, em várias tematizações das décadas seguintes, começaram a empregar métodos mistos, considerados mais rápidos e eficientes. Dessa forma foi diluindo, gradativamente, o tom de combate e defesa por um ou outro método somente, à proporção que crescia a preferência pelo método global (de contos), que era bastante difundido em outros estados brasileiros.

No ano de 1934, o livro Testes ABC, escrito por M. B. Lourenço Filho, surge trazendo inovadoras e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização, a fim de se averiguar a maturidade necessária da criança ao aprendizado da leitura e escrita, buscando soluções para resolver as dificuldades no processo de alfabetização. A partir disso, os métodos passaram a serem menos importantes nesse processo; surgiram novas bases teóricas, mas a função instrumental do ensino permaneceu; as cartilhas passaram a utilizar os métodos mistos e a introduzir o “período preparatório”, produzindo também, o manual do professor. (MORTATTI, 2006)

Nesse período a alfabetização, entendida como o aprendizado da leitura e da escrita, envolve uma questão de “medida”, onde o método de ensino está

⁸Educador Sampaio Dória realizou uma reforma educacional no Estado de São Paulo na década de 1920. Sampaio Dória queria aumentar o acesso à escola, pois acreditava que o analfabetismo era o maior inimigo da Pátria.

condicionado ao nível de maturidade dos alunos em turmas homogêneas. De acordo com Mortatti (2006)

A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. (MORTATTI, 2006, p. 9)

E é nesse terceiro momento, conforme divisão da autora, que se estende até o final dos anos 70, que as questões de ordem psicológica, que diz respeito à maturidade da criança, são mais relevantes do que as questões de ordem didáticas, caracterizando o que Mortatti denomina de alfabetização sob medida.

É a contar do início dos anos 80 que essa tradição começa a mudar, pois essa é uma década fortemente marcada pelas mudanças políticas, onde havia a luta em prol da democracia, ao mesmo tempo em que o país estava se desvencilhando das forças do regime militar. É um período de grande avanço para o país, porque é nesse ínterim que acontece a elaboração da Constituição Federal (1988) que determina igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, de todos, indistintamente. E nessa perspectiva surgiram as propostas de mudanças na educação, com o propósito de combater, mais especificamente, o fracasso da escola em relação à alfabetização de crianças.

E é nesse panorama de urgências que desponta o pensamento construtivista, resultado de pesquisas desenvolvidas por Ferreiro e colaboradores sobre a Psicogênese da língua escrita (1985), que muda o foco das discussões sobre os métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente). O que causou uma reformulação nos conceitos, levantando sérias dúvidas sobre a necessidade e a eficácia das cartilhas, gerando uma renovação sobre o uso de métodos e práticas tradicionais, abrindo disputas entre os defensores do ensino tradicional e os construtivistas.

Nesse quarto e atual momento em que Mortatti (2006) divide os métodos de alfabetização, é que se funda uma nova perspectiva, ou seja, a “desmetodização da alfabetização” que enfatiza o sujeito que aprende e como aprende, as condições socioculturais e a crítica aos modelos de padronização impressos nos métodos de alfabetização.

Neste processo foram referências importantes os estudos internacionais que ganharam força no Brasil, como os de Vygotsky e Ferreiro, bem como autores brasileiros, como Freire, Soares, Kleiman.

Um aspecto que se enfatiza em relação a alfabetização, em consonância com esses autores, é a desaprovação em relação aos métodos tradicionais de leitura e escrita, que apresentam como propósito a aprendizagem vista como um processo de domínio do código escrito, ou seja, como decodificação. Nessa concepção, grande parte dos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem na alfabetização são concedidos às práticas que limitam a aprendizagem da linguagem escrita a uma simples memorização de letras e sílabas, desconectadas de sentido, fazendo com que a criança seja uma mera receptora e/ou reprodutora, sem, no entanto, participar do processo de construção desse conhecimento, como vimos nas ideias de Ferreiro, 2001.

Ainda segundo Ferreiro e Teberosky (1987) percebemos que esse processo em que a criança é inserida no mundo escrito, é anterior à escola, sendo comum a ideia errônea de que a escola seria o contexto a introduzir esse processo. O fato é que a criança inicia sua aprendizagem desde o começo da vida, pois a escrita faz parte do cenário em que vivemos e, por isso, está nos mais variados lugares. Nessa perspectiva, a escrita não pode ser minimizada, destituída de significação afetiva, cognitiva e contextual.

O uso da expressão *letramento*, surgiu como uma nova palavra que opusesse a condição de analfabetismo, já que o termo alfabetismo, que seria o mais propício para o conceito, não gerou muita aceitação na literatura da área. Assim a expressão *letramento*, conforme Soares (2009) vem sendo cada vez mais usado, mas pelo fato de que cobre uma grande sucessão de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, é muito difícil de ser definido. Desse modo, Kleiman (2008) evidencia as concepções sociais e práticas do *letramento*.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o *letramento* era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Nessa perspectiva, a autora (Kleiman, 2008) veicula as práticas ligadas à escrita e o seu uso, como recursos que extrapola a escola, sendo essa um lugar encarregado de introduzir formalmente as crianças ao universo da escrita, com objetivos e práticas específicas, mas que é apenas um dos lócus para que esse letramento aconteça.

Segundo Soares, letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39). Portanto, percebemos que letramento está relacionado aos usos da leitura e da escrita na sociedade, pois, conforme a autora, só a alfabetização não garante a formação dos sujeitos letrados.

Nesse sentido, encontramos também as proposições de Freire (1985) que enfatiza que a aprendizagem da língua escrita não pode ser desconectada da realidade e vivências dos sujeitos, sendo necessário que seja significativa e ocorra a partir das experiências existenciais do aluno e não da experiência do educador, visto que a “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, linguagem e realidades se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1985, P. 11).

Em torno da década de 80, com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky, já poderíamos pensar na ideia de letramento como um processo mais amplo que a alfabetização, pois mesmo sem utilizarem essa expressão, as autoras já legitimavam o processo de alfabetização intrínseco ao contexto da criança e se opunham as velhas práticas tradicionais, mecânicas e sem significação.

A contribuição de Ferreiro (1985) foi decisiva, pois a partir de suas pesquisas sobre a construção da escrita no processo de alfabetização, desmistificou teorias já defasadas em que se considerava o aluno como uma tábula rasa, sendo sujeito passivo, mero receptor e reproduzidor dos conhecimentos ditados pelo professor que detinha o saber. A autora corrobora dizendo que “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. (FERREIRO, 1996, p. 24)

Assim fica evidenciado que a criança é ativa nesse processo, construindo os seus conceitos a partir dos conhecimentos prévios que traz de suas experiências e que devem ser valorizados nessa prática, através da mediação do professor, onde ela compreenda as ideias de certa cultura.

Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1985) propõem níveis evolutivos pelos quais as crianças passam em seu processo de construção da leitura e da escrita e demonstram como se constrói a compreensão do sistema alfabético de representação da língua escrita. As autoras apresentam três períodos fundamentais e, dentro deles, alguns subníveis podem ser observados.

1º período: é caracterizado pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas; assim como procura distinguir o icônico e o não-icônico, ou seja, entre o desenho e a escrita.

2º período: é definido pela construção de modos de diferenciação entre os encadeamentos de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos, onde a criança busca elaborar parâmetros para a produção da escrita. Não há diferenciação entre as partes e o todo.

Aparece nesse período o realismo nominal que Piaget (1962) definiu como “uma característica do pensamento infantil em função do qual a criança expressa dificuldades em dissociar o signo da coisa significada” e inclina-se a perceber a palavra como parte integrante do objeto, onde atribui ao signo qualidades do objeto ao qual se refere.

É no primeiro e no segundo período que surge a hipótese pré-silábica; o terceiro período, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), é o que corresponde à fonetização da escrita, momento no qual a criança começa a fazer a diferenciação entre as partes e o todo e reconhece a relação da escrita com a sonoridade da palavra. É nesse período que despontam as hipóteses: silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Na hipótese pré-silábica que aparece no primeiro e segundo período, a criança expressa sua escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras aleatórias, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. Nessa fase a criança explora tanto os critérios qualitativos (varia o repertório e a posição das letras, na escrita, sem, no entanto, alterar a quantidade), quanto os critérios quantitativos (quando a criança varia a quantidade de letras de uma escrita para a outra utilizando-se do critério de escrever no mínimo, três letras, mas sem preocupação com o valor sonoro). Também emerge nessa hipótese o realismo nominal, onde a criança utiliza mais letras para escrever o nome de objetos grandes (elefante, avião) e poucas letras para objetos menores (formiga, apontador), pois não consegue conceber a palavra e o objeto a que se refere, como realidades diferentes. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985)

Quando a criança supera a hipótese pré-silábica ela avança para o terceiro

período, na hipótese ou nível silábico. Esse nível é marcado pela descoberta de que a quantidade de letras de uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de sílabas e, normalmente, a criança corresponde uma grafia a cada sílaba que poderá ter valor sonoro convencional ou não. Geralmente, no início da fase a criança utiliza representações quaisquer ou as letras que já conhece, como as do seu nome. Nessa etapa há a correspondência global entre a forma escrita e oral, iniciando o processo de fonetização. “Pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 193).

Próximo nível é o silábico-alfabético, aonde a criança, gradativamente, vai percebendo que as letras representam os sons e descobre que existe uma análise para além da sílaba. Segundo Ferreiro, há uma alternância grafofônica, ou seja, a criança alterna a utilização de duas letras para representar uma mesma emissão sonora. Em uma palavra utiliza uma sílaba representada com uma determinada letra e em outra palavra utiliza a mesma sílaba, mas escrita de forma diferente com as letras adequadas.

Hipótese ou nível alfabético é quando a criança é capaz de compreender que cada letra da escrita pode representar um fonema, compreendendo a logicidade dos princípios do sistema alfabético e suas regras de produção.

Segundo as autoras, a escrita é um instrumento social de natureza convencional e o modo como a aprendizagem da língua escrita é concebida, denota sua funcionalidade puramente técnica, se for vista como um sistema de codificação ou conceitual, se for compreendida como um sistema de representação. Porém, o mais importante é que a criança construa seu sistema de escrita e possa fazer uso desse conhecimento em sua prática como sujeito pertencente a um meio social, sendo capaz de nele inferir conscientemente.

Importa considerar que alfabetização precisa ser compreendida como um processo onde a leitura e a escrita são construídas de forma contínua e gradual em que os sujeitos elaboram seus conhecimentos a partir de suas experiências nos diferentes contextos sociais em que participa.

No entanto, constatamos que a escola em seu compromisso social de alfabetizar, apesar dos avanços conceituais alcançados acerca da apropriação da escrita pela criança, tem-se mostrado falha desde os primórdios da educação brasileira, segundo verificamos nos estudos de Ferreiro (1992), Mortatti (2006),

Charlot (2000) e, ainda hoje, pois não se encontra preparada para os desafios atuais. E, diante do agravamento da problemática que nos defrontamos, ainda hoje, relativo ao fracasso da alfabetização, começam a manifestação de “novas” propostas de ensino da leitura e da escrita, baseadas em métodos já ultrapassados, como os sintéticos, conforme constatamos na atual Política Nacional de Alfabetização PNA (2019).

Atualmente se observa um retrocesso na perspectiva dos métodos de alfabetização, pois o Decreto (Nº 9.765, de 11 de abril de 2019) que institui a PNA traz pontos polêmicos, como a priorização do método fônico para o ensino da leitura e da escrita, o qual é baseado na decodificação e é realizado de maneira descontextualizada de outras habilidades. O Decreto ainda prevê que os programas de alfabetização e as ações governamentais deem ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização que são: a consciência fonêmica; a instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita.

O fato é que o problema persiste e a questão metodológica é apenas um tópico dentro de um universo muito maior de uma teoria educacional que está intimamente relacionada a uma teoria do conhecimento dentro de um projeto social, cultural e político.

Reconhecer o papel social da escola como geradora de conhecimentos e promotora da emancipação crítica dos sujeitos, bem como identificar o discurso ideológico que a estrutura e é reproduzido por ela, talvez seja a forma de se começar uma mudança nesse contexto educativo. Mudança essa para ocorrer a instauração de políticas educacionais relevantes e eficazes para o enfrentamento das adversidades da sociedade contemporânea, especialmente em relação ao fracasso no processo de alfabetização que será o nosso próximo enfoque.

2.2 FRACASSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Na contemporaneidade, a problemática do fracasso escolar, especialmente no processo de alfabetização, insiste em ser cada vez mais presente nas escolas públicas brasileiras. Desafio que se instaura há anos em nossa realidade educacional e tem-se agravado, particularmente nos contextos de vulnerabilidade social. As suposições sobre as causas do fracasso nos anos iniciais do EF perpassam por diversos aspectos, como fatores orgânicos, cognitivos, emocionais, culturais, sociais dos educandos que são utilizados como justificativas para esse insucesso, além da formação e prática docente, inadequação da escola, currículo defasado, que são outros aspectos dessa prática, mas que pouco é considerado nessa conjectura.

O estudo de Patto (1992) nos traz uma retrospectiva sobre os conceitos de fracasso escolar na educação brasileira, surgidos no final do século XIX, com as diferentes teorias que, supostamente, explicariam as causas desse fracasso. A primeira delas, influenciada pelo darwinismo social, tinha caráter médico e racista, pois buscava provar a inferioridade dos pobres e não-brancos. Nessa perspectiva, as oportunidades eram iguais para todos, porém só vencia quem tinha mais aptidão e preparo para viver de acordo com a estrutura social-econômica vigente.

Posteriormente, já no século XX, em meados dos anos 30 até a metade dos anos 60, surge a teoria baseada na Psicologia Diferencial que justificava o fracasso a partir das diferenças individuais nos diferentes aspectos, fossem cognitivos, físicos, emocionais, neurológicos ou comportamentais. A partir do começo da próxima década aparecem as teorias baseadas na carência cultural e na diferença cultural, deslocando as causas do fracasso para a família e o ambiente, deixando de centrar-se nas diferenças individuais das crianças. E, mais especificamente, é na teoria da carência cultural que o fracasso aparece fortemente projetado como decorrência do déficit ou privação cultural da criança por sua instável condição de subsistência. Sob esse prisma, fica evidenciado que o fracasso escolar está relacionado com as condições de vida do sujeito, sendo maior a probabilidade de insucesso com os alunos pertencentes às camadas populares. E nessa visão cabe ao professor a responsabilidade de determinar o sucesso ou fracasso do aluno, pois é através de seu trabalho pedagógico, nessa cultura escolar, de saber lidar ou não com essas diferenças culturais, é que determinaria o resultado, embora, em momento algum, se cogitasse a ideia de revisar o modelo de educação vigente.

Para Bourdieu (1998), os alunos não apresentam as mesmas oportunidades para competir na escola e mostram-se como sujeitos constituídos de experiências sociais e culturais que são mais ou menos rentáveis ao mercado escolar, pois a educação, para o autor, deixa de ser a protagonista na transformação e democratização da sociedade e passa a ser vista como o meio de se manter e legitimar os privilégios de uma classe dominante. Ou seja, o nível de sucesso ou fracasso atingido pelos alunos durante seus trajetos escolares, não poderia ser definido ou explicado por seus dons naturais (físicos, cognitivos ou psicológicos), mas por sua procedência social, que os colocaria em condições favoráveis ou não, diante dos quesitos escolares.

Dessa forma, percebemos claramente que a Sociologia da Educação de Bourdieu, questiona o papel da escola como uma instituição imparcial que apenas seleciona os mais talentosos, a partir dos parâmetros estipulados pela ideologia dominante, e assim, naturalmente, cumpriria o seu papel de reprodutora dessas desigualdades. Ao estabelecer o currículo escolar, a instituição já legitimaria essas diferenças, pois disfarçadamente apresentaria os valores da classe dominante, como cultura universal, relacionando essas diferenças aos méritos e dons individuais. O autor corrobora, dizendo que

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BORDIEU, 1998, p. 53)

Assim, a escola, portando, um discurso de neutralidade, por meio da equidade social, trata todos os sujeitos como iguais, exercendo de forma discreta e natural, a sua função de reprodutora da ideologia dominante, reafirmando as desigualdades sociais.

Constatamos, a partir disso, que o capital econômico e social aparece como uma das formas de acumular o capital cultural, isto é, através do capital econômico é que se possibilita o acesso a uma educação de mais qualidade, em melhores escolas, assim como a benefícios de vivências e acesso a bens culturais elitizados, como viagens de estudos, visitas a museus, teatros, conservatórios. Até os dias atuais podemos perceber essa desagregação, porém de forma mais simples, dentro do

próprio sistema educacional que segrega os alunos de acordo com os estabelecimentos de ensino (público ou privado), localização, infraestrutura, tipos de cursos oferecidos, corpo docente, opções curriculares, entre outros. Na fala de Bourdieu: exclusão “branda”, “contínua”, “insensível”, “despercebida”, onde segue a cultura da exclusão, mas de forma dissimulada, pois a escola mantém esses excluídos, destinando a eles um lugar aparente, procrastinando o seu afastamento, pois assim cumprirá o seu dever de “inclusão”.

A partir dos estudos de Bordieu (1992; 1998) constatamos fortes evidências para que rompamos, definitivamente, a teoria do dom e de mérito pessoal para o fracasso escolar, tornando-se muito difícil investigar as causas das desigualdades de êxito escolar sob a ótica das diferenças individuais, naturais dos sujeitos, pois ficaram evidenciadas as relações estabelecidas entre o sistema de ensino e a estrutura social.

Importante esclarecer que expusemos apenas algumas teorias acerca das causas do fracasso escolar, pois muitas outras foram e são criadas em diversas épocas da nossa história, além de não existir uma demarcação entre o começo e o término dessas concepções. Podemos citar ainda, aquelas que fazem uma crítica a esses discursos que culpabilizam os indivíduos e suas famílias pelo fracasso e denunciam a presença de uma ideologia da classe dominante que está por detrás dessas teorias, pois, através dessa visão que responsabiliza o individual, utiliza-se desse meio para fazer uma seleção, ou seja, para excluir os sujeitos já marginalizados dessa cultura, para que sirvam apenas de mão de obra barata, sem terem condições de intervir criticamente na sociedade de classes.

Arroyo (2000) corrobora com essa ideia, fazendo uma leitura marxista da sociedade, como vemos em sua fala:

[...] há problemas em nossas escolas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar. Alguém dirá, mas está quantificado: altas porcentagens de repetentes, reprovados, defasados. O pesadelo é mais do que quantificamos. Podem cair as porcentagens, que ele nos persegue. O fracasso escolar passou a ser um fantasma, medo e obsessão pedagógica e social. Um pretexto. Uma peneira que encobre realidades mais sérias. Por ser um pesadelo nunca nos abandonou, atrapalha nossos sonhos e questiona ou derruba nossas melhores propostas reformistas. Quanto se tem escrito sobre o fracasso ou sobre o sucesso e a qualidade, seus contrapontos, e continuamos girando no mesmo lugar. (ARROYO, 2000, p. 33)

Diante disso, questionamos qual é o papel que nos cabe enquanto professores,

diante dessa realidade que exclui, que segrega, que marginaliza, aparentemente sem resolução?

Charlot (2000) classifica o fracasso escolar como um conjunto de fatores, como repetência, evasão, desempenho ineficiente ou dificuldade de aprendizagem, sendo uma categoria genérica pelo fato de não existir como objeto de pesquisa. De qualquer forma, seja qual for a denominação do fenômeno, o fato é que o fracasso escolar é um desafio que deve ser enfrentado por toda a comunidade escolar, de modo que se construa uma política pública educacional, especialmente nesses contextos, que contribua para a superação desse infortúnio e promova o tão desejado sucesso escolar, pois, segundo o autor, “a história escolar de uma criança acarreta consequências importantes, efetivas ou potenciais, para a sua vida futura”. (CHARLOT, 2013, p. 96)

Fazendo uma breve análise sobre o papel da escola, mais especificamente até a década de 50, percebemos que a escola primária cumpria o seu dever de alfabetização e transmissão de conhecimentos fundamentais, no entanto poucas crianças seguiam estudando, especialmente as da classe popular que necessitavam ir para o mercado de trabalho, fossem trabalhar na roça ou no comércio, independentemente de serem bem-sucedidas ou fracassadas. Será a partir dos anos 60 e 70, segundo Charlot (2013) que essa história muda, pois a escola passa a ser vista e pensada sob uma perspectiva nova, de desenvolvimento econômico e social na maioria dos países, inclusive aqui no Brasil. Sob essa nova ótica percebe-se um empenho para universalizar a escola primária e, a seguir, o ensino fundamental, onde aqueles que não tinham acesso à escola possam nela ingressar e permanecer, abrindo expectativas para a inserção profissional e a ascensão social.

E a partir dessa composição é que surgem as contradições, pois a escola vira um lugar de competição entre as crianças, onde o sucesso ou o fracasso escolar é que determinará o futuro desses sujeitos na sociedade de classes. É necessário mais que um diploma ou ter altas notas nas avaliações, é preciso ser o melhor para ingressar no mercado de trabalho e alcançar as melhores vagas, com altos salários e posições privilegiadas. E, dessa forma, os alunos que antes não tinham acesso, encontram dificuldades em se ajustar às regras da escola, pois trazem de seus contextos comportamentos que contradizem a função da escola, o que acaba gerando a indisciplina e algumas dificuldades na aprendizagem, além do surgimento de outros atrativos para esses alunos, como a popularização da televisão que contribui para

esse agravamento.

A partir disso, o professor passa a sofrer pressão social das famílias porque é a partir dos resultados dos alunos, que são vistos como “o futuro do país” (CHARLOT, 2013) é que esses serão considerados bem-sucedidos ou fracassados para a sociedade, aumentando também a pressão sobre a escola e seu papel social. Dessa forma passam a se multiplicar os problemas, seja pelos baixos salários dos professores, como o aumento de profissionais aptos a ensinar, aumentando a oferta, e, inclusive, a dúvida sobre a eficácia das práticas pedagógicas tradicionais que até então eram suficientes às necessidades, assim como a responsabilização atribuída ao professor por essa contradição pela sociedade, são alguns dos fatores que começaram a desestabilizar a função docente.

Segundo Charlot (2013) esse quadro passa a modificar nos anos 80 e 90 devido a globalização, momento no qual as mudanças incluídas que se referem à escola, decorrem das novas lógicas neoliberais que impõe a modernização econômica e social. O que significa dizer que se aumentam as imposições de eficácia e qualidade da ação e produção social, inclusive quando se trata de educação e crescem as exigências referentes à qualidade do ensino fundamental e o ensino médio torna-se o nível desejado de formação para a população que almeja enfrentar o mercado internacional e abrir portas de acesso ao ensino superior à sua juventude.

Apesar dos dados alarmantes das últimas décadas em relação ao fracasso, surge uma pequena centelha de esperança ao se constatar que as taxas de rendimento escolar em relação a aprovação, reprovação e abandono, de acordo com os dados do Censo Escolar 2018, mostram uma tendência de melhora, tanto no EF, como no EM. Diminuiu a reprovação, a aprovação melhorou e o abandono manteve-se em queda ou estável, nos últimos cinco anos conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Taxas de rendimento escolar nos últimos 5 anos

Taxas de rendimento escolar nos ensinos fundamental e médio – Brasil 2014-2018									
Ano	Ensino Fundamental						Ensino Médio		
	Anos Iniciais			Anos Finais					
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2014	92,7	6,2	1,1	84,8	11,7	3,5	80,3	12,1	7,6
2015	93,2	5,8	1,0	85,7	11,1	3,2	81,7	11,5	6,8
2016	93,2	5,9	0,9	85,6	11,4	3,0	81,5	11,9	6,6
2017	94,0	5,2	0,8	87,1	10,1	2,8	83,1	10,8	6,1
2018	94,2	5,1	0,7	88,1	9,5	2,4	83,4	10,5	6,1

Fonte: <http://portal.inep.gov.br>

Perante esses dados podemos perceber que é possível, embora bastante exaustivo e paulatino, uma reversão desse quadro caótico do fracasso escolar. Seja com uma reformulação do currículo, modificação da gestão do trabalho pedagógico do professor ou a quebra de paradigmas em relação aos alunos em situação de vulnerabilidade de que são incapacitados de aprender. Dessa forma também se comece a valorizar a diversidade de saberes e que esses possam ser parte do ambiente dos diversos grupos sociais e respondam aos reais interesses e carências dessas coletividades, especialmente as que se encontram em situações de marginalidade.

Assim também se procede em relação ao fracasso no processo de alfabetização, mais especificamente. Embora não haja mais a retenção ou reprovação no 1º ano do EF, esses índices se repercutem ao final do Bloco Pedagógico (BP), ou seja, no 3º ano, quando grande parte dos sujeitos precisa repetir o ano porque ainda não se encontra alfabetizado.

É importante salientar que o BP foi instituído através das Diretrizes Curriculares Nacionais no ano de 2010, como uma estratégia para reduzir a distorção idade-série, já que não haverá retenções nos três primeiros anos de escolaridade do EF; além de promover maior tempo de aprendizagem para o aluno, dando oportunidades para que todos possam consolidar habilidades importantes para a continuidade dos estudos, sem que haja fragmentação, nem desarticulação do currículo escolar. No entanto, apesar da não-retenção, os desafios que emergem nesse contexto precisam ser superados, a fim de se progredir na prática educacional, onde não se estendam os problemas para os anos posteriores, causando um aumento nos índices de reprovação.

Apesar da democratização do acesso à escola e das políticas educacionais criadas para a correção do fluxo escolar, vimos que grande parte da defasagem idade/série decorre de reprovações sucessivas, o que denota a necessidade de um trabalho pedagógico que assegure aos indivíduos um ensino de qualidade, por meio do qual se promova a efetiva aprendizagem, sem que ocorra a promoção compulsória. Reprovar não é a solução mais indicada, mas a promoção sem resultados, sem aprendizado, igualmente não é. Jacomini (2010) corrobora dizendo:

O que fazer com os alunos – em maior ou menor número, de acordo com o contexto histórico-social – que não têm desempenho escolar adequado? A solução historicamente legitimada pela escola foi a reprovação. (JACOMINI,

2010, p. 66 - 67)

Dessa forma, a reprovação ainda é vista como necessária ao processo de ensino e aprendizagem, pois segundo alguns profissionais da educação, é uma oportunidade de o aluno aprender aquilo que não havia aprendido anteriormente.

Ainda de acordo com os estudos de Jacomini (2010 p. 67), a ideia da reprovação como forma de 'nova oportunidade de aprendizagem ao aluno', "está incorporada aos valores e às práticas escolares", sem a qual o ensino perderia a qualidade. Todavia, percebemos que, em muitos casos, a reprovação estigmatiza os alunos, fere sua autoestima e, de forma periódica, leva à evasão do sistema escolar, transformando-se em um mecanismo de exclusão, aumentando os índices de fracasso.

A construção do êxito escolar requer uma mudança na relação pedagógica, especialmente exigindo do professor uma postura diferenciada, onde este se abra para a dialogicidade, a interação, a "coconstrução" (ESTEBÁN, 2012, p. 64), a percepção dos conhecimentos trazidos pelos alunos, o que eles precisam saber e como se pode articular esses conhecimentos, tornando o processo de aprendizagem mais produtivo. Nesse sentido, Estebán corrobora

Assumindo a relevância do ensino, o professor trabalha junto ao aluno no sentido de viver o movimento conhecimento/desconhecimento/conhecimento como objeto principal da ação pedagógica. Este posicionamento traz a gênese do sucesso escolar" (ESTEBÁN, 2012, p. 64 - 65).

Quando o trabalho pedagógico for realizado pressupondo um movimento coletivo, permeado de diversas relações dos sujeitos que estão inseridos num determinado contexto em que a escola está localizada, permite um direcionamento do processo ensino/aprendizagem no sentido de torná-lo mais produtivo para todos os envolvidos. Pois, o trabalho coletivo quando concretizado com base nas reais necessidades e interesses da comunidade escolar, passa a ser uma importante marcha no sentido de se efetivar uma escola pública de qualidade, que possibilite a reorganização do ensino com vistas ao sucesso escolar, sendo, de fato, uma escola comprometida com as classes menos favorecidas socialmente.

E é nesse sentido que consideramos de suma importância abordarmos os temas gestão escolar e gestão do trabalho pedagógico, para que compreendamos a

relevância de uma gestão democrática que venha em benefício de toda a comunidade escolar, dado o seu caráter promissor, conforme veremos a seguir.

2.3 GESTÃO ESCOLAR E A GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

“É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática”. (Paulo Freire. 1998, Professora sim, tia não, p. 91)

A partir da implantação do conceito de gestão democrática, difundido através da Constituição Federal (CF) de 1988, iniciou um processo de mudança em que a concepção de administração já não servia mais para o momento, pois com a redemocratização política, era necessário que se favorecesse a participação na construção do cotidiano escolar.

De acordo com Freitas (2007, p. 502), o conceito gestão escolar surgiu em contraposição ao “caráter conservador e autoritário” do conceito de administração escolar para ressaltar “seu compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino e da escola”. Dessa forma, o conceito de gestão passou a ser de participação nas decisões, em que os professores e todos os envolvidos no processo escolar, tivessem vez e voz, superando os antigos fundamentos de Administração Educacional ou Escolar.

Além da resignificação dos termos, também conceitualmente vemos uma mudança importante nesse período. De acordo com Lück (2005), é a partir de 1980 que surge o movimento em prol da descentralização e democratização da gestão das escolas públicas, período marcado também por diversas reformas educacionais a favor da qualidade do ensino no Brasil. É também nessa época que começam a aparecer os termos “gestão”, “autonomia” e “participação”, contestando as organizações administrativas centralizadas, determinadas pelo governo militar.

Assim, a gestão democrática foi estabelecida na CF para todos os sistemas públicos de ensino, definindo, em seus artigos 205 e 206, o dever do Estado e da família com a educação, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; seguindo os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, além da gestão

democrática do ensino público, na forma da Lei, garantido o padrão de qualidade. No entanto, é somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no ano de 1996, oito anos após a promulgação da CF, é que se regimenta e amplia a meta da democratização, estabelecendo a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola e vislumbra um gradativo avanço da autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares (LDB 9394/96, Art. 15).

A gestão participativa, segundo Lück (2012, p. 18), é fundamental para melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional, garantir ao currículo escolar maior sentido de realidade e atualidade, aumentar o profissionalismo docente, além de combater o isolamento físico, administrativo e profissional dos professores e gestores, assim como motivar o apoio das comunidades escolar e local às escolas e desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar. Todavia, entendemos que essa participação ainda não se constitui como uma prática habitual nas escolas e a tendência centralizadora ainda é bastante predominante no ambiente escolar. De um lado ficam os gestores com sua equipe diretiva e, em outro grupo, os professores, cada um com suas funções específicas, trabalhando na sua individualidade e isolamento; os pais mais presentes são aqueles que participam do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres (APM). Apesar desses colegiados representarem vários segmentos da escola (pais, alunos, professores, funcionários e gestores) e terem a função de garantir a qualidade do ensino, através do acompanhamento e fiscalização das ações dos gestores, sabemos que, em grande parte das escolas, se mostram ausentes.

Concebemos a ideia do quão importante é a gestão democrática em uma instituição de ensino, assim como identificamos a distância entre o ideal e o real dessas práticas. Especialmente na escola pública, a qual se configura como um local favorecido para se fortalecer as relações sociais em todas as esferas, mas que, no entanto, ainda não conseguiu compreender o papel social e político dessa atividade na construção da autonomia da escola.

Encontramos em Lück (2012) o entendimento de que a gestão participativa é capaz de afetar positivamente a qualidade escolar, pois onde os professores e gestores trabalham juntos para melhorarem o ambiente e criarem as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem. Nesse contexto, ocorre o êxito dessa gestão e, conseqüentemente, o sucesso de toda a comunidade escolar porque são

nesses diálogos permanentes entre pais/professores/gestores que se constroem os princípios democráticos.

Conforme nos corrobora Dourado:

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do jogo democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2003, p. 79).

Assim, ao se garantir na escola esse espaço de participação com todos os envolvidos no processo, num clima de colaboração, diálogo reflexivo, respeito às diferenças, a escola ganha. Pois é nesse contexto que se permite uma nova organização, em que se constrói projetos coletivos voltados às necessidades da comunidade em que a escola está inserida, como também se transforme esse meio em que vivem de forma a conquistar a autonomia e a emancipação social.

Logo após as mudanças estabelecidas na LDB, em relação a democratização da escola, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE), na tentativa de suprir uma necessidade de apresentar uma proposta nacional de base comum para o ensino fundamental, onde as escolas teriam a autonomia de trabalhar os conteúdos condizentes com a região e a necessidade do contexto em que estavam inseridas. No entanto, sem levar em consideração todas as pesquisas realizadas pela classe de educadores comprometidos com uma mudança qualitativa da educação, acabaram favorecendo a implantação de uma política educacional mercantil, valorizando o privado, agravando a precariedade do ensino público, reforçando a desigualdade social.

Dessa forma, somente anos mais tarde é que é instituído o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, de 7 de julho de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, faz-se necessário a criação de um bloco pedagógico destinado à alfabetização, a fim de ampliar o tempo e as oportunidades de sistematização das aprendizagens básicas, onde a criança passa a ter três anos para se alfabetizar.

A organização em ciclos para o EF objetiva garantir ao aluno a continuação no

processo de ensino e aprendizagem, observando o ritmo e as vivências de cada um, adaptando conteúdos e métodos de ensino para cada etapa do desenvolvimento. Visa a efetiva aprendizagem, além de uma nova forma de trabalho pedagógico, na qual o professor possa construir coletivamente o seu planejamento, na tentativa de superar a descontinuidade do currículo escolar.

Diante dos desafios da implementação dos ciclos, compreendemos que essa é uma política formulada para se opor a uma escola excludente, favorecendo o acesso universal e a permanência contínua sendo privilégio de poucos. Dessa forma, é um esforço para reorganizar o espaço escolar, cujo objetivo é viabilizar a aprendizagem de todos os alunos na expectativa de que ocorra a efetiva inclusão, numa escola que atenda as demandas de educar com qualidade, sem a necessidade da reprovação.

Segundo Jacomini (2010) a ausência da reprovação, ao contrário do que se pensa, não esconde a falta de aprendizagem, mas tem contribuído, justamente, para propagar a ineficaz aprendizagem de muitos alunos, que antes era ocultada pela reprovação. Na fala de Freitas (2003)

Um aspecto importante é que guardar todos os alunos dentro da escola independentemente de terem aprendido ou não, dá mais visibilidade àqueles alunos que não aprenderam e que antes eram simplesmente expulsos da escola pela reprovação administrativa. A visibilidade do aluno que não aprende é percebida, erradamente, pelos pais e pela sociedade como um problema do ciclo ou da progressão continuada; entretanto, é produto da velha lógica da escola e da avaliação já revelada por nós. No esquema seriado, tais alunos não incomodavam, pois eram eliminados do sistema, permanecendo nele somente quem aprendia. Nos ciclos e na progressão continuada esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. A volta para o sistema seriado é uma forma de calar essa denúncia e precisa ser evitada (FREITAS, 2003, p. 49 - 50 apud JACOMINI, 2010, p. 76 - 77).

Desse modo percebemos que a continuidade dos alunos com baixo rendimento, na escola, onde são promovidos automaticamente, desmascara a “boa qualidade” do ensino e escancara o deficitário sistema escolar que excluía todos àqueles que não conseguiam atingir suas exigências, aumentando os índices de reprovação e, agora, precisa arcar com as consequências de seu fracasso por quase um século.

Perante isso, entendemos que o fim da reprovação por prescrição, não é a saída para acabar com a exclusão, até porque uma das formas de se excluir e colocar os sujeitos à margem do processo educativo é exatamente promovê-los no decorrer

dos anos de escolaridade, sem que esses possam, de fato, terem se apropriado do conhecimento. Mas necessário se faz que a escola garanta a aprendizagem a todos os sujeitos, assegurando-lhes o direito constitucional, independente do contexto social do qual faz parte.

Nessa perspectiva, quando analisarmos a inserção dos sujeitos no mundo da leitura e da escrita, precisamos reconhecer e valorizar as vivências trazidas por eles, pois nesse processo não se pode dissociar os conhecimentos científicos daqueles conhecimentos prévios que os alunos têm e que são frutos de suas experiências socioculturais. Dessa forma, compreendemos que cada aprendizagem passa por um processo diferenciado de desenvolvimento, ou seja, o tempo e a forma como ocorrem são diversificados para cada sujeito aprendente. É o que Bolzan e Powaczuk nos expõem quando dizem que

em geral, o tempo letivo esperado/previsto para que a apropriação da leitura e da escrita aconteça não confere com os tempos individuais subjetivados pelas experiências culturais particulares de cada sujeito em sua comunidade, nem com os conhecimentos prévios apropriados nesse processo (BOLZAN; POWACZUK, 2018, p. 418 - 419).

O que pressupõe que a escola necessita reorganizar o trabalho pedagógico, especialmente referente ao ciclo de alfabetização, de forma a garantir ao aluno um tempo maior para que ele desenvolva e consolide seus conhecimentos, sem que ocorra uma ruptura ao final do ano letivo. Todavia, há muitos desafios que surgem desse contexto, pois, apesar da não-retenção, muitos déficits se acumulam no decorrer do ciclo e precisam ser sanados, caso contrário ocasionam um aumento nos índices de reprovação e com a recorrência, o fracasso escolar.

Dessa forma, Bolzan e Powaczuk (2018, p. 419) corroboram nos elucidando: “a progressão continuada exige dos professores o compromisso com o planejamento e a organização de um trabalho pedagógico contínuo, voltado às especificidades de cada estudante, ou seja, um ensino desenvolvente, implicado com as condições de aprendizagem da criança”. Esse é um momento no qual os professores precisam avaliar as potencialidades e as dificuldades de seus alunos, de forma continuada, buscando meios para resolvê-las. Assim, a avaliação formativa deve ser permanente para que o professor reflita a sua prática e acompanhe os avanços dos alunos para intervir positivamente no processo de aprendizagem, garantindo o êxito dos estudantes.

A partir disso, percebemos que a construção da leitura e da escrita se dá num processo de complexidade que, muitas vezes, dificultam e até impedem a aprendizagem pela criança por não corresponder aos seus interesses e anseios, além de estarem muito distantes das vivências socioculturais da mesma. Portanto, é imprescindível que o professor compreenda as implicações e os desafios do processo de inserção da criança no mundo da escrita para poder auxiliá-la na superação das dificuldades, propiciando a efetiva aprendizagem.

Compreendemos o processo de alfabetização como uma forma de se apoderar da função social da escrita, já que as crianças advindas de contextos sociais diferentes apresentam desempenhos distintos tendo em vista as experiências que possuem com relação a cultura escrita. Consideramos que o desafio da escola em alfabetizar está na valorização da diversidade de saberes e que esses possam ser parte do ambiente dos diversos grupos sociais e respondam aos reais interesses e carências dessas coletividades.

A escola que atende alunos provenientes de uma comunidade em situação de vulnerabilidade precisa ter sua gestão pedagógica pensada em termos de acolher as “diferentes infâncias e experiências que habitam os bancos escolares” (NASCIMENTO; POWACZUK, 2019, p. 01), pois é necessário ajudá-las a encontrar “novas perspectivas e possibilidades de ler e viver o mundo”, sendo através desse trabalho colaborativo, o meio de superação dos obstáculos que os mantêm vulneráveis.

Diante do exposto, ao finalizarmos estas considerações, refletimos que é necessário que se invista em estratégias que auxiliem, de fato, professores e estudantes a compreenderem que a aprendizagem é o objetivo primordial da escola. E, a partir disso, para se garantir a educação para todos, através de um trabalho pedagógico que propicie aos alunos o êxito em suas aprendizagens, a escola precisa procurar novos meios de superação dos instrumentos políticos e pedagógicos que favorecem a continuidade da exclusão.

É necessário que a escola, através de uma gestão participativa e emancipatória, ressignifique estereótipos e minimize, com urgência, o seu caráter reprodutor e transforme-se em local acolhedor e democrático, onde todos possam aprender, de modo a estar apto para atuar de forma consciente no mundo. E, para isso, é necessário discutirmos o conceito de vulnerabilidade social e seus condicionantes para percebermos que uma condição de marginalidade ocorre devido

à falta de acesso aos bens e serviços, ocasionando a desigualdade e, conseqüentemente, a exclusão do sujeito na sociedade, como veremos na seqüência.

2.4 VULNERABILIDADE SOCIAL

Nos dias atuais, o termo vulnerabilidade social tem sido amplamente utilizado para designar situações de falta de acesso aos recursos, tais como: emprego, moradia, saneamento básico, alimentação, atendimento básico de saúde, educação, cidadania, bens e serviços, entre outros.

O termo vulnerabilidade social, segundo Dedecca et al. (2007), surgiu no intento de suceder a expressão exclusão social que era diretamente relacionada ao mundo do trabalho, no sentido de os trabalhadores estarem incluídos ou excluídos desse mercado. Devido à crise social que gerou muito desemprego, buscou-se encontrar uma nova forma de se trabalhar a exclusão social, que apresentasse as condições de desigualdades como um todo. Dessa forma, o termo vulnerabilidade social foi formulado nos anos 30 pelo grupo de pesquisa de L. B. Murphy, que definiu o termo como “susceptibilidade à deterioração de funcionamento diante de estresse” (YUNES; SZYMANSKI, 2001 p. 28-29); isso devido a etimologia da palavra latina *vulnerare*, que se traduz como ferir, penetrar.

A partir de então, o termo passou a fazer referência à falta de acesso aos bens de direito da população, como serviços de saúde efetivos para todos, educação de qualidade com acesso e permanência, emprego digno que garanta a subsistência do indivíduo e sua família, moradia, saneamento básico, lazer, segurança, sendo considerados vulneráveis sociais todos aqueles que dependem de ajuda para sobreviverem, seja de familiares, como de programas assistenciais do governo. O que denota uma condição de marginalidade, pois minimizam as oportunidades de ascensão social, diminuindo as chances de concorrência com outros sujeitos mais favorecidos economicamente que possuem seus direitos garantidos pela sociedade. Conforme corrobora Abramovay et al. (2002), inspirado no discurso conceitual e analítico de Vignoli e Filgueiras

situando a vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais,

econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e a mobilidade social dos atores. (VIGNOLI; FILGUEIRAS, 2001, apud ABRAMOVAY et al., 2002, p. 13)

Desse modo, essa falta de acessibilidade às oportunidades concedidas pelo Estado, leva os indivíduos a perderem sua representatividade e legitimidade de cidadãos, baixando sua autoestima, fazendo com que percam a esperança e a confiança na justiça e na igualdade social, ocasionando atitudes de proteção contra a sociedade que, muitas vezes, se manifesta através da violência.

Perante essa realidade, percebemos o quanto é imprescindível que tenhamos políticas públicas eficazes que garantam que se coloque em prática direitos que são previstos na Constituição Federal para que todos os grupos sociais possam ser beneficiados. Visto que, muitas vezes, o poder público não atende às demandas da população, especialmente a menos favorecida, o que ocasiona enfrentamentos de ordem moral, pois os sujeitos que são prejudicados se sentem impossibilitados de participar ativamente da sociedade. Ao se verem à margem dela, porque tiveram poucas oportunidades de acesso aos bens culturais, econômicos e sociais a que têm direito, sentem a necessidade de demonstrar sua condição de sujeito vulnerável. E isso ocorre, muitas vezes, através de organizações, sejam essas estruturadas em prol do melhoramento dessa condição ou, chegando a casos mais graves, organizações criminosas.

Oliveira (1995), afirma que as políticas sociais públicas não findam o conjunto de realizações necessárias para resolver a situação de vulnerabilidade, pois se situam muito mais no âmbito dos direitos, apesar de atenuá-las. Para Oliveira, só se eliminará a vulnerabilidade desses grupos sociais se a “noção de carências sociais transitarem para o terreno de direitos sociais” (OLIVEIRA, 1995, p. 18). Assim, espera-se que, através das políticas sociais se promova o desenvolvimento integral do sujeito, ou seja, que ele seja capaz de tornar-se um agente transformador de sua realidade, participando ativamente do seu contexto, ajudando a promover o desenvolvimento das habilidades e capacidades dos sujeitos pertencentes a essa comunidade, enfatizando as potencialidades, em vez de focar nas ausências. E acreditamos que a escola é a propulsora dessas oportunidades, daí a importância de que ela seja eficaz em sua função social, seja na produção de saberes, assim como na promoção da cidadania.

O sociólogo francês Robert Castel vincula os conceitos de vulnerabilidade e risco social ao desemprego e a escassez do trabalho, devido à crise do capital ⁹ em meados dos anos 70, o que ocasiona, ainda, nos dias atuais, a “insegurança social”. E em decorrência dessa “insegurança” a que o autor se refere, surgem as “zonas” de vulnerabilidade social que estão relacionadas ao grupo de indivíduos que se colocam fora das relações sociais convencionais, ou seja, estão longe do modelo de proteção social, que são os desempregados ou até mesmo os que estão em subempregos, devido à crise social. Como “zona” de vulnerabilidade, Castel (1997) especifica:

[...] um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional. Daí o risco de caírem na última zona, que aparece, assim, como o fim de um percurso. É a vulnerabilidade que alimenta a grande marginalidade ou a desfiliação (CASTEL, p. 27, 1997).

Dessa forma, o autor se utiliza dessa “zona” de vulnerabilidade para indicar o grau de atuação desses indivíduos em seus contextos, sendo que, para Castel (1998), o trabalho seria a forma de assegurar esse conjunto de direitos e proteções contra os riscos sociais, possibilitando a participação dos indivíduos na vida social, através do acesso aos bens de consumo e outros direitos fundamentais ao ser humano.

A vulnerabilidade é relativa, de acordo com Brasil (2012), à capacidade de controle das forças que impactam o bem-estar da pessoa, família ou comunidade, que compreende os recursos físicos, como moradia e os bens de consumo; humanos, como saúde, trabalho e educação; e sociais, como relações de convívio e acesso à informação. Portanto, para se analisar a condição vulnerável de um sujeito é necessário verificar as suas condições de entrada e permanência no mercado de trabalho, suas relações sociais e o nível de acesso aos serviços públicos.

E, sabemos que um desses direitos, é o acesso à escola e que as dificuldades em garantir os direitos de aprendizagem no processo de alfabetização, insistem em estar cada vez mais presente nas escolas públicas brasileiras. Desafio que se instaura há anos em nossa realidade educacional e tem-se agravado, particularmente nos contextos de vulnerabilidade social. Nesta direção, a vulnerabilidade social tem se colocado como um desafio cotidiano em muitas escolas públicas, especialmente

⁹A década de 70 significou, no plano histórico-mundial, a inauguração de um “corte histórico” no processo civilizatório do capital. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica>. Acesso em: Nov/2019.

aquelas que atendem uma parcela da população que tem muitos de seus direitos básicos negados ou negligenciados.

Embora existam políticas públicas que ditem diretrizes sobre o direito de acesso e permanência na escola e garantam aos cidadãos a efetivação desse direito, na prática há a dificuldade de se implementar essa legitimidade, o que contribui para mantê-los na situação vulnerável em que se encontram.

Encontramos no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (ipea), o atlas da vulnerabilidade social que foi criado no Brasil para indicar o Índice da Vulnerabilidade Social (IVS) com base nos Indicadores do Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH) e que nos possibilita analisar as condições em que o nosso país, estado e município se encontram. Este índice mostra que, a partir do conceito de vulnerabilidade social foram construídos 16 indicadores que, juntos, formam um índice e foram organizados em 3 dimensões: dimensão de infraestrutura urbana – que se refere a coleta de lixo, água e esgoto inadequados, tempo de deslocamento casa-trabalho; a dimensão capital humano – que está relacionada a mortalidade infantil, criança de 0 a 5 anos fora da escola, jovens que não estudam, não trabalham e baixa renda, crianças de 6 a 14 anos fora da escola, mães jovens (10 a 17), mãe sem ensino fundamental e filhos até 15 anos, analfabetismo, crianças em domicílio em que ninguém tem o ensino fundamental completo; dimensão renda e trabalho: renda menor ou igual a R\$ 255,00 (duzentos e cinquenta e cinco reais), baixa renda e dependente de idosos, desocupação, trabalho infantil, ocupação informal sem o ensino fundamental (IPEA, 2015).

A Vulnerabilidade Social diz respeito à suscetibilidade e à pobreza, e é expressa por variáveis relacionadas à renda, à educação, ao trabalho e à moradia das pessoas e das famílias em situação vulnerável (IPEA, 2015). A partir desses dados, evidenciamos que no ano 2000 o Brasil apresentava um alto Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) de 0,446, apresentando uma queda em 10 anos, indo para 0,326, sendo considerado como médio IVS. Dentre as dimensões analisadas, num período de 17 anos (2000 a 2017), encontramos uma queda considerável nos índices de vulnerabilidade, indicando uma possível melhoria na qualidade de vida da população, a partir de ações efetivas das políticas públicas, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 – Indicadores de vulnerabilidade social no Brasil

Brasil	Ano	IVS	IVS Infraestrutura Urbana	IVS Capital Humano	IVS Renda e Trabalho
Brasil	2000	0.446	0.351	0.503	0.485
Brasil	2010	0.326	0.295	0.362	0.320
Brasil	2011	0.266	0.235	0.288	0.275
Brasil	2012	0.249	0.221	0.283	0.242
Brasil	2013	0.245	0.217	0.276	0.240
Brasil	2014	0.243	0.222	0.267	0.240
Brasil	2015	0.248	0.214	0.263	0.266
Brasil	2016	0.238	0.204	0.226	0.284
Brasil	2017	0.243	0.204	0.226	0.300

Fonte: Retirado do IPEA, mostra índices de vulnerabilidade social a partir de alguns indicadores: infraestrutura urbana, capital humano e renda e trabalho.

Baseado nesses indicadores é perceptível que a vulnerabilidade social não se relaciona apenas às condições de pobreza de uma determinada população, mas é um conceito muito mais amplo em que engloba as relações econômicas, sociais, culturais e humanas de um povo. E todos esses fatores refletem nas características da família, exercendo influência direta no desempenho escolar das crianças e, conseqüentemente, no agravamento de suas invisibilidades.

De acordo com Santos (2007) vivemos num contexto social, histórico e cultural dominado pelo capital, no qual vemos claramente sua articulação com a violência e a dominação, os quais concretizam e são retroalimentados por sistemas de desigualdades. O autor concebe dois tipos de domínio, que são: o sistema de desigualdade e o sistema de exclusão. O primeiro refere-se à integração capital/trabalho, subordinado/explorador, sendo que o sistema de exclusão está diretamente relacionado com a marginalização, ou seja, o processo de “invisibilidade”.

Nesse ponto de vista, Santos (2007) nos mostra que os dois sistemas citados anteriormente, da desigualdade e de exclusão, são distintos, mas, muitas vezes, interligam-se no contexto dos sujeitos que vivem em situações de vulnerabilidade social, àqueles que se encontram marginalizados e são vistos como não-existentes nessa perspectiva de poder. Em sua ecologia do reconhecimento, o autor propõe que se busque uma “nova articulação entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, abrindo espaço para a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia

de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (SANTOS, 2008, p. 110). O que significa dizer que é necessário construir a emancipação numa relação fundamentada entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento das diferenças, para que não corramos o risco da homogeneização de modo que a diversidade seja um direito preservado. Desse modo, concordamos com Santos quando diz “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1997, p. 31).

Nesse sentido, Santos (2007) problematiza a “Sociologia das Ausências”, como forma de se contrapor a naturalização das estruturas sociais e práticas conservadoras e evitar o desperdício das experiências sociais; promovendo a emancipação social como superação das desigualdades, conferindo legitimidade a saberes e práticas ignoradas. Mas como se produzem as ausências? O autor diz que não existe uma maneira única, mas cinco modos de produção de ausências em nossa racionalidade ocidental que nossas ciências sociais compartilham. São eles (SANTOS, 2007): A monocultura do saber e do rigor, a monocultura do tempo linear, a monocultura da naturalização das diferenças, a monocultura da escala dominante e a monocultura do produtivismo capitalista.

A partir desses modos de produção de ausências, descritos pelo autor, percebemos o quanto somos impelidos a desvalorizar e ignorar outras experiências e culturas, pois a cultura dominante é aquela que a escola legitima, sendo desconsiderada toda e qualquer cultura que não esteja condizente com a “padrão”. É o que Bordieu (1998) traz como crítica de que toda a cultura desviante, a escola busca normalizar, pois quando homogeneizamos uma determinada cultura, estereotipamos o que é diferente, rotulando como marginal, invisibilizando. É o que Santos (2007) chama de “epistemicídio”, ou seja, a morte de conhecimentos e grupos cujas práticas são construídas a partir desses conhecimentos alternativos que são considerados inexistentes, por isso assume a forma de ignorância.

Dessa forma, é importante que se reflita de que forma podemos olhar para as particularidades dessas comunidades em situação de vulnerabilidade e valorizar essas experiências locais que não têm validade, são invisíveis, insignificantes e ocasionam as ausências. Como a escola pode fazer a aproximação desses contextos invisíveis com a cultura escolar sem, no entanto, suscitar uma adequação, um enquadramento desses indivíduos para serem aceitos e deixarem de ser marginalizados.

A monocultura do produtivismo capitalista denota muito bem as condições da escola em valorizar a produtividade do aluno em termos de notas, de produção de tarefas, em que não há tempo a perder, pois é preciso cumprir um programa para que a escola possa atender às demandas do mercado de trabalho. E vemos, especialmente nos Anos Iniciais, professores que consideram o trabalho lúdico, com jogos, brincadeiras, atividades recreativas, artes, como perda de tempo, pois são distrações e fogem do programa a ser cumprido. Nesse sentido, Santos (2007) consagra a ideia que “a não existência é atribuída pelo improdutivo (sem geração de lucros), que se relaciona à infertilidade, à indolência, à inatividade” (SANTOS, 2007, p. 31).

A partir das ausências descritas por Santos (2007) percebemos que o “invisível”, o “não existente”, aparece como uma possibilidade não aceitável ao que existe, isto é, há produção dessa invisibilidade, o que nos remete a pensar nas diferentes experiências dos estudantes que, muitas vezes, são invisibilizadas sempre que certa entidade é desqualificada ou desprezada.

Dessa forma, se quisermos inverter essa situação, através da Sociologia das Ausências, teremos que transformar produtos invisíveis para as ciências sociais, em objetos realizáveis e perceptíveis, transformando as privações em manifestações concretas. E com base nessas considerações de dar visibilidade social ao não existente é que surge a Sociologia das Emergências, momento em que o autor propõe a substituição das monoculturas pelas ecologias, a fim de inverter essa situação e criar a possibilidade de que essas experiências ausentes se tornem presentes.

Nessa proposição, Santos (2007) propõe cinco ecologias: A ecologia dos saberes que mostra a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico, o que significa dizer que não há uma epistemologia geral e sim uma diversidade epistemológica; a ecologia das temporalidades que demonstra que “cada forma de sociabilidade tenha sua própria temporalidade, porque, se vou reduzir tudo à temporalidade linear, estou afastando todas as coisas que têm uma lógica distinta da minha” (SANTOS, 2007, p. 34); a ecologia do reconhecimento que propõe que as diferenças são fundamentais e devem ser respeitadas; a ecologia da “transescala” que se mostra como possibilidade de articular o local, o nacional e o global, na perspectiva de uma globalização contra hegemônica; e a ecologia das produtividades que surge para recuperar e valorizar os sistemas alternativos de

produção dos grupos sociais de base, indo além da relação de submissão/produção, imposta pelo sistema capitalista. (SANTOS, 2007).

Após as asserções das cinco ecologias por Santos (2007), percebemos a criação de uma nova racionalidade para se pensar as alternativas contra hegemônicas por movimentos e grupos sociais de base, sugestionando novas concepções de pensamento, de relações, novas possibilidades de mundo. Através da Sociologia das Emergências buscamos legitimar as diferenciadas formas de saberes que estão contidas na multiplicidade e diversidade dos diversos campos sociais, a fim de partilhar esses conhecimentos com quem não tem o acesso (sujeitos à margem) e para contribuir ao desenvolvimento de práticas sociais condizentes com o contexto em que se inserem, visando à emancipação social, através da superação da desigualdade entre as classes.

A preponderância dessas práticas colonizadoras determina um padrão monocultural de educação que invalida as diversidades epistemológicas, originando a invisibilidade, a opressão. Por isso é imprescindível que se comece a valorizar a diversidade de saberes e que esses possam ser visibilizados para que passem a permear o contexto dos diferentes grupos sociais e, através deles, se originem ações sociais produtivas, que vão ao encontro e atendam às necessidades dessas coletividades, especialmente as que se encontram em situações de vulnerabilidade social.

Nessa perspectiva, percebemos o quanto é preciso investirmos em formação do professor para que ele esteja preparado para ser o articulador no processo educacional, de forma a atender às demandas que a profissão impõe. Esse é o assunto que discutiremos a seguir.

2.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Não se pode conceber a formação do professor alfabetizador, sem antes perpassar pela reflexão sobre a formação na profissão docente. Para que o professor possa ser autenticado como o grande agenciador do processo educacional, é preciso que ele tenha uma base teórica bem fundamentada para sustentar a sua prática com rigor e congruência.

Diante desse contexto, Nóvoa (1997) nos traz novos aspectos sobre a

formação de professores, onde o docente sai da sua perspectiva acadêmica e passa para a dimensão do eu profissional, quando constrói efetivamente sua identidade profissional na prática do contexto escolar. Nesse sentido, o autor enfatiza que, a escola como um lugar fundamental para se aprender a ser professor, especialmente quando a produção das práticas educativas surge a partir da reflexão da experiência pessoal compartilhada com os colegas. É nesse contínuo movimento de reflexão, partilha, ação e transformação que se promove a dimensão formadora da prática docente.

Encontramos em Marcelo García e Vaillant (2009) a constatação que, atualmente, há um grande descontentamento com a qualidade da formação inicial dos docentes, inclusive pondo em xeque a credibilidade e capacidade das instituições formadoras, como as universidades e institutos, dados os enormes desafios da profissão docente nos dias atuais. No entanto, com a escassez de professores em alguns países e com os enfrentamentos diários com a inclusão e avanços tecnológicos, surgiu a preocupação com a criação de políticas educacionais voltadas para a qualificação da formação docente em todos os níveis. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012):

A formação inicial docente como instituição cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de preparação dos futuros docentes, de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função do controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; e em terceiro lugar, a instituição de formação do docente exerce a função de socialização e reprodução da cultura dominante. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 64)

A partir dessa ideia percebemos a formação como mero programa instituído para os docentes que serão destinados a prestar serviço à nação (TARDIF, 2007). Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2007, p. 36) nos fala que “os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes”. Com algumas mudanças em termos de época e sociedade, os valores e os fins mudam, mas o que permanece, mesmo que oculto, é a manipulação da prática educativa em favor das crenças dominantes correntes.

Entendemos que toda a prática educativa tem uma opção política, pois sendo o professor um ser social que está inserido em um determinado contexto e nele faz

inferências, assim também é influenciado pelo mesmo, o que inviabiliza a neutralidade de suas ações. E essas opções que o professor precisa fazer, são justamente um dos grandes desafios da formação do docente (como pessoa habilitada a exercer a docência) assim como da profissão docente (o eu professor, constituído a partir dos meus conhecimentos, da história de vida, das experiências individuais e coletivas no contexto de vida e de trabalho).

Permanecendo nesse viés, encontramos em Tardif (2002), a ideia da formação para o magistério, levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas do seu trabalho cotidiano. Segundo o autor, em diversos países têm ocorrido uma mudança nos cursos de formação docente, mais especificamente, nos últimos dez anos, esses cursos têm procurado articular os conhecimentos acadêmicos sobre o ensino com os saberes que são produzidos pelos docentes em suas práticas diárias. O que demonstra um progresso diante dos desafios atuais da carreira docente, pois a preocupação anterior, nos cursos de formação, era apenas com os conhecimentos disciplinares, muitas vezes desconectados com a ação profissional, evidenciando uma simples aplicabilidade na prática.

Na visão de Marcelo García (1997), a formação de professores precisa proporcionar oportunidades que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações que fazem parte da profissão docente, limitações essas que estão inseridas nos aspectos sócio-políticos-culturais e ideológicos, dessa atividade, considerando como perspectiva um projeto pessoal e coletivo, pois de acordo com Tardif (2007, p. 52 - 53) se “a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições”. Sendo assim, ratificamos a ideia de Tardif (2007) quando diz que viver uma situação profissional não é apenas uma experiência pessoal, mas, igualmente, uma experiência social, dado o caráter intrínseco da atividade. Dessa forma, verificamos que o sumo da experiência social do ator nessa profissão, são justamente as significações coletivas que, de certa forma, tornam-se individuais.

Assim como Tardif (2007), Nóvoa (1992) se refere ao processo formativo como uma construção humana e social realizada por atores individuais e coletivos, onde os participantes possuem limites de autonomia na condução de seus projetos. No entanto, percebe-se que é nos espaços coletivos que se criam os instrumentos de

formação e que acontece a consolidação de dispositivos de colaboração profissional, onde os vários atores atuam em prol de um objetivo comum.

Diante de tais reflexões percebemos que, para se analisar a formação do professor, faz-se necessário, antes, ponderar sobre a aprendizagem da docência. Encontramos claramente nas considerações de Powaczuk (2008, p. 20) essa ponderação: “Pensar no processo formativo do professor implica a reflexão sobre a aprendizagem da docência, uma vez que o indivíduo não nasce professor, ele constitui-se como tal no decorrer de sua trajetória formativa”. E perante esse pensamento, surgem vários questionamentos: como um sujeito se torna professor? Quais conhecimentos são necessários para se tornar professor? Como os professores aprendem a ensinar? Entre tantas outras indagações que surgem, especialmente quando o assunto é docência.

Pensar na construção da professoralidade na perspectiva desta autora sugere uma análise da formação do eu professor, que encontram sonhos, fazem planejamentos, desafios, enfrentam frustrações, expressam convicções, a partir das experiências de vida desse sujeito como criança, adolescente e adulto profissional; as significâncias e os significados de cada vivência individual e coletiva interferem na profissão de muitos sujeitos, alunos, pais, colegas e professores referenciais que compartilham a profissão docente e compõem a constituição do ser professor.

Nesta direção, os estudos de Bolzan e Isaia (2006) indicam ao considerar a professoralidade

como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. (BOLZAN, e ISAIA, 2006, p. 491)

Cabe ressaltar, ainda, que é imprescindível que se valorize os aspectos socioculturais do docente em sua atividade profissional, visto que não se pode desvencilhar o professor sujeito de seu papel social. Nesse sentido, Powaczuk (2008) corrobora dizendo que

A docência pode ser entendida como a atividade realizada pelo sujeito para

tornar-se professor. Nesta são adotados meios e procedimentos com vistas a atingir tal propósito, os quais são construídos nos diferentes contextos nos quais o indivíduo esteve submerso. Assim, podemos dizer que as condições e as circunstâncias da vida concreta do indivíduo assumem importância decisiva nas formas de conduzir a atividade da docência. (POWACZUK, 2008, p. 25)

Quando nos referimos à formação do professor alfabetizador, precisamos lembrar a importância desse profissional para a sociedade, uma vez que é ele o grande artífice no processo inicial de ingresso da criança no mundo da leitura e da escrita, de maneira formal. E é nessa atuação que o docente necessita de bases teóricas aprofundadas e consolidadas a respeito de como ocorre esse processo com as crianças em desenvolvimento para que tenha condições de auxiliá-las nessa trajetória.

Powaczuk (2008) ao problematizar as trajetórias formativas de professores alfabetizadores pondera que os movimentos históricos de transformação das práticas escolares de alfabetização, possibilitam indicar a atuação docente alfabetizadora se constituindo a partir de dois grandes paradigmas epistemológicos:

o paradigma tradicional de ensino da leitura e da escrita caracterizado fundamentalmente pela formulação de “receituários” e “procedimentos de ação” que, ao descreverem com bastante objetividade o que e como deve ser realizado o processo de alfabetização, conduzem a uma mediação pedagógica baseada na reprodução e execução de modelos e o paradigma sócioconstrutivista, que ao propor novas bases epistemológicas assentadas sobre a ideia de construção e reelaboração das experiências sócio-históricas colocam em xeque os modelos de padronização e uniformização do processo mediacional da aquisição da leitura e da escrita, exigindo um processo de mais complexo de apropriação e reelaboração de saberes a serem reutilizados na docência alfabetizadora. (POWACZUK, 2008, p. 65)

Muito já se evoluiu em relação ao processo de alfabetização, especialmente no âmbito da formação do docente, quando pensamos nos pressupostos sócio construtivistas:

ao encetar a ideia de construção de conhecimento, restitui ao professor a legitimidade de ser alguém capaz de produzir a sua prática pedagógica a partir da articulação de saberes teóricos com saberes práticos, fornecendo subsídios para o enfrentamento das situações singulares de sala de aula, possibilitando a reelaboração de novas teorias, saberes e fazeres, a partir da análise dos contextos histórico-sociais que ocorrem na sua prática alfabetizadora (POWACZUK, 2008, p. 66).

Sabemos que, ainda há muito que se buscar em termos de qualidade de formação alfabetizadora, uma vez que o processo dessa constituição requer estudo e aperfeiçoamento que possibilite ao professor meios eficazes de inserir todos os alunos à cultura da lecto-escrita, obtendo sucesso em sua prática.

Os estudos desenvolvidos por Bolzan (2001, 2002) sobre a construção do conhecimento pedagógico compartilhado têm apontado para a importância do trabalho formativo em serviço, considerando os processos interativos e mediacionais como alavanca para o desenvolvimento da profissão docente/professoralidade.

Visto que o processo de construção do conhecimento pedagógico compartilhado entre os sujeitos ensinantes e aprendentes, conforme a mesma autora, é um dos principais objetivos do ensino, é necessário que se leve em consideração que a aprendizagem deve ser um processo que extrapole a visão conteudista e mecanicista de transmissão de conteúdos e passe a refletir sobre a prática pedagógica. Compreender esse processo de produção do conhecimento pedagógico de forma compartilhada significa ter o entendimento da constituição desse processo no dia a dia da formação, onde surgem inúmeras possibilidades, sonhos, desejos, reflexões, expectativas e frustrações, na medida em que se compartilham experiências, crenças, valores, num movimento contínuo que se modifica, se renovam, se multiplicam e se apresentam enfrentamentos e novos desafios.

Desse modo, não se concebe o processo da construção da professoralidade, de modo que o docente aprende a ser professor, sem que aconteça a concretização de um trabalho coletivo e integrado, através do exercício de atividade compartilhada, de forma que seja desenvolvida pelo conjunto de todos os envolvidos nesse processo.¹⁰

Nessa conjuntura, pensar a introdução dos sujeitos na cultura grafocêntrica presume o papel ativo do professor em relação aos saberes que mobiliza na prática educativa. Saberes que não se resumem a mera transmissão de conhecimentos socialmente construídos, mas, sobretudo, formados pela fusão de outros saberes que Tardif (2002) denomina como disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Os saberes disciplinares, segundo classificação do mesmo autor, são aqueles produzidos pelas ciências da educação, os saberes pedagógicos, além dos saberes

¹⁰Esse estudo trata sobre o ES, contudo as discussões sobre a professoralidade e a aprendizagem da docência, mostram-se muito pertinentes para o delineamento dessa pesquisa.

sociais que são incorporados pelos docentes em sua prática e que são adquiridos através da formação inicial e continuada, nas diversas disciplinas da universidade. Os saberes curriculares são aqueles que a escola apresenta sob a forma de programas escolares, os quais os docentes devem basear seus planejamentos em termos de objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação. Ainda de acordo com Tardif (2002), os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, para o autor os saberes pedagógicos são aqueles que expressam como concepções advindas de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a orientação da atividade educativa. É a incorporação de ideologias na formação docente (p. 37). E, por fim, os saberes experienciais que são desenvolvidos pelos docentes em suas funções, no exercício de sua profissão. São os saberes incorporados “à experiência individual e coletiva do professor, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39), bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, supostamente de naturezas diferentes.

Nessa perspectiva, o mesmo autor indica em sua pesquisa que os professores não conseguem obter o controle dos saberes disciplinares, curriculares e profissionais, ocasionando um ensaio ou uma produção de saberes que se originam da prática cotidiana da profissão e são por eles validados, sendo esses saberes produzidos que lhes permitem distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática.

Dessa forma, os saberes experienciais, como o próprio nome supõe, são originados na experiência do professor em sua prática educativa cotidiana, como um processo de aprendizagem, onde o docente transforma os saberes adquiridos em sua formação profissional, fazendo uma seleção dos quais lhe são úteis para os fins a que se propõe, suprimindo o que lhe parece desnecessário. É o que Tardif (2002) chama de “cultura docente em ação” (p.49).

Nessa ótica, percebemos a pertinência de analisar a origem dos saberes docentes, pois esses não são inatos, ao contrário, eles se constituem à medida que há a socialização do indivíduo nos diversos grupos sociais dos quais ele faz parte: família, comunidade, escola, amigos, colegas de trabalho; no decorrer de sua trajetória de vida, compondo, na interação com os outros, a sua identidade. Dessa forma, as situações vivenciadas pelo sujeito ao longo da vida, influenciam diretamente a maneira de agir e pensar a profissão docente, proporcionando o entendimento sobre

a aprendizagem da docência como um aprendizado ligado à experiência do indivíduo ou grupo, sendo, portanto, subjetiva e relativa.

Sendo o professor um sujeito que tem uma trajetória de vida social, afetiva, política, intelectual, emocional; que está inserido num determinado contexto, tem suas relações interpessoais, não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo numa relação estrita com o conhecimento, mas um “sujeito existencial”, no sentido de que “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, o que viveu e o que acumulou como experiência de vida (TARDIF, 2002, p.103).

Assim percebemos que é imprescindível levarmos em consideração o sujeito existencial, que é uma pessoa dotada de ideias, convicções, experiências; que se relaciona com os outros e consigo mesmo, que tem uma trajetória de vida num caráter dinâmico e evolutivo e que possui saberes próprios, que foram construídos em sua atividade docente, individual e coletivamente, e, por isso, não podem ser dissociados do seu ‘eu professor’. Nesta perspectiva, apoiamo-nos nas considerações de Bolzan quando enfatiza que:

Estudos recentes de vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros têm demonstrado a preocupação não apenas com o que pensam sobre o ensino, mas também com a ação de ensinar e sua relação com as concepções sobre esse ensinar. Assim, acreditamos que obteremos um avanço sobre as questões pedagógicas, à medida que buscarmos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático). (BOLZAN, 2004)

Neste sentido, a formação, nos dizeres de Vaillant e Marcelo (2012), está vinculada a capacidade e a vontade de ativar e desenvolver os processos formativos e é através da formação mútua, na interação com outros colegas que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que possibilitem o aperfeiçoamento pessoal e profissional. E é dessa forma que acreditamos que se constitua a professoralidade alfabetizadora, ou seja, na vontade de fazer a diferença, buscando o aprimoramento de seus conhecimentos, unindo a teoria e a prática num ambiente que promova a inter-relação entre os alunos, entre professor-aluno e professor-professor, a fim de facilitar o desenvolvimento desses sujeitos que formam e que se formam. Com isso, consideramos fundamental compreender as concepções docentes e a forma como elaboram seus enfrentamentos, pois

À medida que observamos como os professores aprendem, podemos compreender porque ensinam desta ou daquela maneira. Seus construtos mentais interferem diretamente nas suas proposições pedagógicas, apontando consequências significativas nas formas de intervenção. Os professores agem, frequentemente, de acordo com o que pensam. Assim sendo, toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas ideias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. Seu processo de pensamento está permeado por teorias e crenças, porém este pensamento não é observável. No entanto, sua conduta produz efeitos observáveis nos alunos, o que podemos evidenciar através de suas produções e procedimentos. Há uma relação direta entre a ação do professor, a conduta e o aproveitamento dos alunos. Dessa forma, interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores (BOLZAN, 2002, p. 20 - 21).

Dessa forma, percebemos que grande parte das práticas docentes se baseia em princípios provenientes de tradições pedagógicas e profissionais que o professor assimilou e interiorizou ao longo de sua trajetória, fundamentadas nas suas experiências vividas, seus valores e crenças, num processo individual de formação e autoformação; e coletivo, nas interlocuções com os alunos, colegas de profissão, gestores e comunidade escolar.

Portanto, o processo de formação precisa ser permanente e mais aproximado da realidade do professor, levando em consideração a sua experiência e os saberes adquiridos na prática diária. É fundamental que o professor, especialmente o alfabetizador, esteja preparado para enfrentar os desafios que essa tarefa exige, assim como qualificado em relação aos conceitos que devem permear sua ação pedagógica nesse processo, onde a formação teórica e prática do docente possam colaborar, efetivamente, para a construção de um ensino de qualidade, como é apregoado na legislação como direito de todos.

No entanto, são grandes desafios que a profissão docente se depara atualmente, com a desvalorização moral e financeira evidenciada pelo desrespeito por parte de alunos, pais e sociedade; a agressividade que, muitas vezes, acaba em violência, os baixos salários, além das péssimas condições de trabalho em escolas sucateadas e sem recursos humanos e materiais para a sua recuperação; onde percebemos cada vez mais o desânimo desse profissional, ocasionado pela precarização da carreira.

Mais especificamente no Estado do Rio Grande do Sul (RS), os professores da rede estadual vivenciam um momento crítico em suas carreiras. Com os salários parcelados e atrasados por mais de 47 meses e com um arrocho de mais de cinco

anos sem reajuste salarial, os educadores mobilizam-se para defenderem seus direitos e entram em greve¹¹. Recorrendo ao único recurso viável para o momento, os professores estaduais, em companhia de outras categorias do funcionalismo público, decidem pela greve por tempo indeterminado, como forma de lutar contra as investidas do Governo Estadual que apresenta uma proposta de reformas no plano de carreira dos servidores que retira direitos adquiridos e mexe na aposentadoria.

Em contrapartida, o Executivo alega a necessidade dessas reformas administrativas e previdenciárias, dada a crise caótica em que se encontra o Estado do RS, com déficits bilionários. Dessa forma, contemplamos mínimas chances de equidade, antevendo inúmeros prejuízos à sociedade, especialmente àqueles que dependem de uma educação pública de qualidade.

Dados da Secretaria da Fazenda, compilados pelo Dieese¹², mostram um crescente abandono dos educadores da rede estadual do Rio Grande do Sul que, desde 2014, mais de 10 mil educadores largaram suas carreiras sem chegar a aposentadoria, seja por motivo de doenças, morte ou até mesmo desilusão pela profissão. Atitude bastante compreensível, visto que a carreira docente do Estado sofre cada dia mais desvalorização, correndo o risco de se extinguir pela falta de profissionais interessados.

Tais acontecimentos demonstram claramente a insatisfação docente, refletida nas salas de aula, onde os professores se acomodam, resistem às mudanças e inovações, não se sentem motivados para buscar novos conhecimentos, através de formação continuada, preferem o individualismo ao trabalho coletivo e colaborativo.

Para Bohoslavsky (1977), a identidade profissional se constitui desde a infância, durante a história de vida do indivíduo, estabelecida nas relações com o mundo adulto em termos profissionais. A partir do que se admira, deseja e rejeita é que aparecerão as expectativas de si mesmo e as aspirações do modo de ser que almeja. Sendo assim, segundo o mesmo autor, quando o indivíduo pensa em uma profissão, é algo que traga realização pessoal, satisfação, alegria de viver; e quando essa satisfação acaba, a inclinação é diminuir o envolvimento, reduzir os esforços, acarretando a frustração e, muitas vezes, o abandono da carreira. Em relação aos docentes, percebemos um grande número desses profissionais que vão acumulando, ao longo dos anos de trabalho, muitos desapontamentos e decepções e acabam

¹¹ A greve do magistério público estadual do RS iniciou em 18 de novembro de 2019 e durou 58 dias.

¹² DIEESE: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

vivenciando essa crise que faz com que eles desistam de suas aspirações ou mantêm-se no desencantamento e transferem sua apatia em suas relações interpessoais.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO

Temática e objetivos da investigação

Partindo das reflexões e estudos desenvolvidos, expressamos como temática da investigação, a seguinte proposição:

Gestão Pedagógica e a alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social

Logo, a problematização que nos levou a elaborar esta pesquisa foi:

PROBLEMA

✓ Quais os desafios da gestão pedagógica de escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social e as possibilidades de ações compartilhadas capazes de favorecer a gestão do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização?

Atendendo ao questionamento levantado nesse estudo delimitamos como **objetivo geral** para a investigação:

✓ Compreender os desafios da gestão pedagógica de escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social, na perspectiva de projetar indicadores para uma gestão emancipatória, capazes de favorecer o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

E como **objetivos específicos** estabelecemos os citados a seguir:

- ✓ Identificar os desafios no processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social.
- ✓ Reconhecer as concepções docentes no que se refere à relação aprendizagem escolar e vulnerabilidade social.
- ✓ Construir indicadores para uma gestão emancipatória em comunidades em situação de vulnerabilidade, capazes de favorecer o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

3.1 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista os objetivos da investigação, optamos por desenvolver o estudo a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural. Segundo Lankshear e Knobel a abordagem qualitativa, caracteriza-se como um método investigativo científico que se concentra no caráter subjetivo do objeto analisado.

Enquanto a pesquisa quantitativa está fortemente interessada na identificação de associações casuais, correlativa ou de outros tipos, entre os eventos, processos e consequências que ocorrem nas vidas mentais e sociais dos seres humanos, a pesquisa qualitativa está principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural. (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008, p. 66)

Ainda segundo os autores, a pesquisa qualitativa pode envolver e observar o que as pessoas fazem, conversar com elas a respeito, perguntar a outras pessoas sobre isso e tentar entender e explicar o que está acontecendo, sem recorrer a números, estatísticas ou variáveis (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008). Dessa forma, define-se como um estudo não estatístico que observa conceitos que não podem ser comensuráveis, como sentimentos, percepções, objetivos, princípios, dado o seu caráter subjetivo, pois está intimamente ligada ao humano, às relações sociais num determinado contexto. Assim, quando em uma investigação ocorre a busca de respostas e as informações coletadas no estudo exigem interpretações, o ideal é que se recorra a pesquisa qualitativa.

Chizzotti (1991, p. 79) enfatiza que na abordagem qualitativa existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e essa subjetividade do sujeito, momento no qual este é um observador, parte

integrante do processo de conhecimento que tem percepções e interpreta os fenômenos, atribuindo a eles um significado que sugestionam os resultados finais.

E, por se tratar de uma pesquisa sobre relações pedagógicas, fenômenos sociais, contextos educativos, crenças, valores, práticas educacionais, construída mediante a reflexão e investigação do contexto escolar, no qual o pesquisador compreende a realidade, com a utilização de instrumentos que perscrutam o objeto de estudo e faz uma análise desse fenômeno é que se utilizou da pesquisa qualitativa.

Essa proposta de estudo teve caráter sociocultural narrativo por considerar as experiências dos sujeitos participantes da pesquisa a partir da realidade sociocultural da qual eles fazem parte, assim como buscou compreender o processo de transformação que foi desvendado pelos participantes sobre os seus pensamentos, crenças e convicções a partir de suas narrativas. Assim, conforme nos elucida (BOLZAN, 2002; BOLZAN et al., 2010, 2013) essa é uma abordagem que manifesta a subjetividade e a objetividade das relações sociais por eles experienciadas, tornando indispensável o conhecimento sobre as formas de mediações estipuladas no ambiente sociocultural em que os professores se encontram.

A relação que se estabelece entre o contexto sociocultural e o sujeito nos possibilita compreendermos o indivíduo em sua historicidade, como ser concreto, que é datado por uma cultura, onde cria e recria a realidade social, ao mesmo tempo em que produz e é reproduzido pela mesma, sendo um participante ativo desse processo, conforme encontramos em Freitas (2002).

A pesquisa qualitativa na perspectiva sociocultural, segundo Freitas (2010) significa explicar o contexto investigado, realizando um movimento de intervenção no mesmo, não se limitando em apenas descrevê-lo. Assim, essa concepção, caracteriza-se pela descrição seguida pela interpretação e explicação.

A análise narrativa decorre de uma relação dialógica em que os colaboradores expressam seus pensamentos de modo que se produza um processo reflexivo crítico e elaborado, desencadeando transformações pessoais e profissionais nos sujeitos participantes da investigação. Nessa direção, os estudos de Freitas (1998) e Bolzan (2009), acerca das narrativas permitem que os aspectos relacional, temporal e contextual intensifiquem a interpretação dos sentidos elaborados e dos significados construídos e definidos socialmente.

o uso das narrativas na pesquisa integra processos pessoais e interpessoais, envolvendo a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. [...] O sujeito que narra pode compreender-se, compreendendo o mundo. E compreendendo-se, compreende o outro. A compreensão é um ato dialógico (BOLZAN, 2009, p. 73-74).

Nesses termos, ao analisarmos e valorizarmos as percepções pessoais dos sujeitos participantes da pesquisa, concentrando nos aspectos particulares como parte do todo social, compreenderemos os sujeitos envolvidos, assim como as motivações que trazem em suas práticas e suas escolhas, bem como o contexto, levando em conta todos os componentes que se percebem nas interações dialógicas efetivadas nas narrativas.

Neste sentido, o estudo narrativo de cunho sociocultural foi desenvolvido a partir da organização de ambientes dialógicos, problematizadores e reflexivos os quais almejam a constituição de redes colaborativas, capazes de impulsionar novos modos de pensar e produzir o trabalho pedagógico com comunidades em situação de vulnerabilidade social. Desse modo, primamos pelas dimensões de escuta, de contextualização, de experimentação e de reelaboração (ECER), com base na reflexão colaborativa, sendo que cada uma destas dimensões é ativada pela possibilidade de reflexão instaurada, permitindo a construção compartilhada de saberes e fazeres. (BOLZAN, 2002, ARNOUT, 2019).

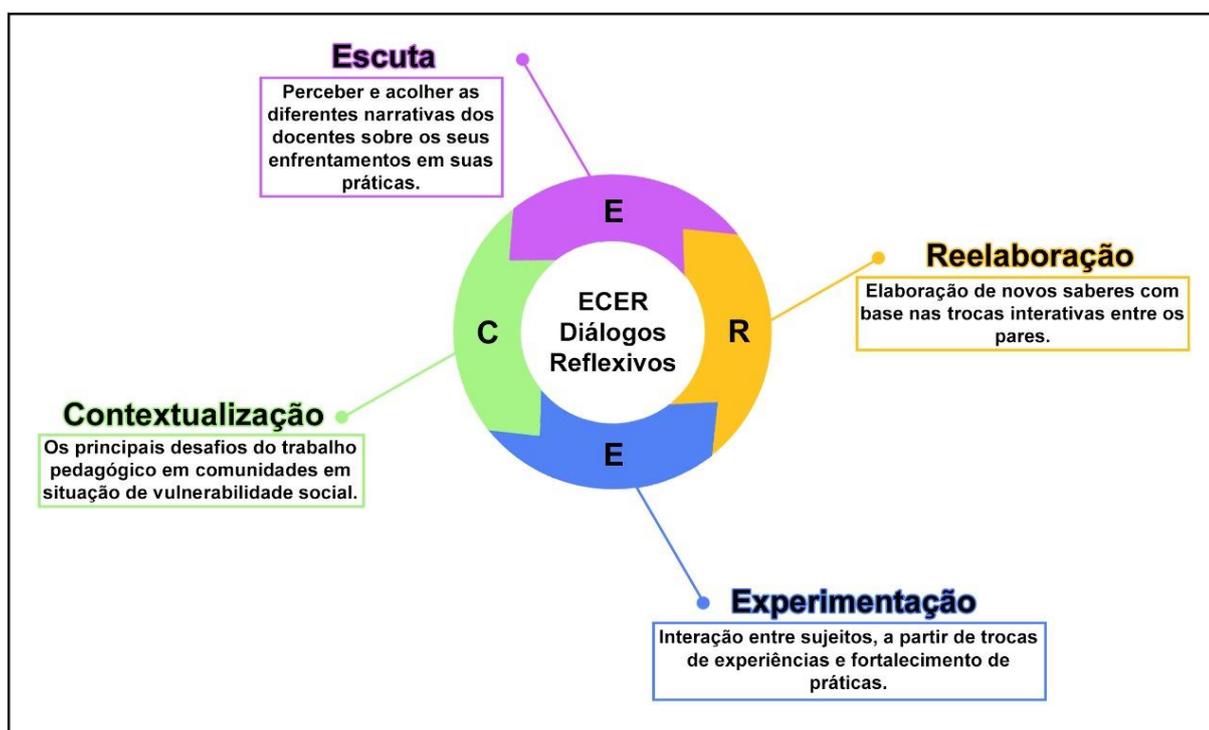
Encontramos em Bolzan (2009), o subsídio para nos fortalecer no trabalho coletivo, pois a autora nos elucida sobre a importância do trabalho conjunto como capaz de mobilizar a cooperação entre os indivíduos, que instiga a negociação, os conflitos e, dessa forma, estabelece-se uma teia de relações que compõe todo processo, permitindo a organização, a definição e redefinição do processo interativo a cada passo.

Assim, a pesquisa desenvolvida privilegiou diálogos reflexivos, pautados na **Escuta (E)**, momento no qual cada professor pode pensar a sua prática e seus desafios nesse contexto, contribuindo para que ocorresse a **Contextualização (C)** com base nos temas levantados na escuta, individualmente e coletivamente, a partir das experiências singulares de cada docente.

Segundo Arnout (2019) é no exercício de escuta e de contextualização da e na docência que pode aflorar a **Experimentação (E)** e a **Reelaboração (R)**. Nesse sentido, consideramos que a **Experimentação** pode ser vivenciada a partir das

reflexões individuais e coletivas promovidas com os docentes participantes sobre os desafios do trabalho pedagógico, bem como no destaque da perspectiva colaborativa para se delinear transformações e perspectivas capazes de modificar situações que necessitem mudanças. Neste sentido, apostamos na **Reelaboração** que emerge da disponibilidade dos docentes em reconsiderar suas experiências, a partir dos processos reflexivos instaurados, resultando no compartilhamento de saberes e fazeres sobre a docência (BOLZAN, 2002, ARNOUT, 2019).

Figura 1 – Mapa mental do ECER



Fonte: Elaboração da autora, a partir dos estudos de ARNOUT, 2019

Dessa forma, as redes de interações e mediações pautadas nas dimensões de Escuta, Contextualização, Experimentação e Reelaboração (ECER), são as bases sobre as quais pautamos as etapas e dos instrumentos investigativos utilizados nesta investigação.

3.1.1 Etapas do estudo, instrumentos e sujeitos da investigação

O trabalho de pesquisa foi realizado em duas grandes etapas, quando fizemos uso de questionários, entrevistas individuais e coletivas; rodas de conversa como instrumentos de pesquisa.

Na primeira etapa iniciamos a pesquisa com um estudo local, no contexto da escola na qual a investigadora atua, e, posteriormente, na segunda etapa, ampliamos para uma rede colaborativa com a participação de professores atuantes em outras duas escolas que atendem comunidades vulneráveis, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 3 – Etapas da pesquisa

Coleta de dados	1ª etapa	2ª etapa
Contextos	escola estadual de educação básica*	2 escolas municipais de ensino fundamental
Sujeitos investigados	2 professoras do BP 1 vice-diretora 1 coordenadora pedagógica	4 professoras convidadas para apresentarem seus relatos Professores atuantes nas escolas participantes Estudantes do curso de Pedagogia/UFSM
Instrumentos	Questionários Entrevistas individuais Encontro formativo	Rodas de conversa
Período de realização	Questionários: nov/dez 2019 Entrevistas individuais: jan/mar 2020 Encontro formativo: dez 2020	Dias: 30/10/2020 e 06/11/2020

*Escola em que a pesquisadora atua como docente.

1ª ETAPA – (Re)pensando o cotidiano escolar a partir dos saberes e fazeres docentes

A primeira etapa da investigação contemplou, como instrumentos de investigação: questionários, entrevistas individuais e encontro formativo. Inicialmente organizamos um questionário com as professoras, como forma de obter informações exploratórias sobre o mundo vivenciado no contexto da escola investigada, ou seja, obter referências para o melhor entendimento das práticas pedagógicas vigentes no espaço escolar. As questões contemplaram aspectos relativos aos dados de identificação das colaboradoras; tempo e função na escola; formação profissional (inicial e continuada); tempo de exercício da docência; atuação em outras escolas ou em gestão escolar.

O questionário contemplou os seguintes eixos:

✓ Dados de identificação;
✓ Tempo e função na escola;
✓ Formação profissional (inicial e continuada);
✓ Tempo de exercício da docência;
✓ Atuação em outras escolas ou em gestão escolar.

A aplicação dos questionários se deu no período de novembro a dezembro de 2019 e, posteriormente à sua análise, desenvolvemos entrevistas com as professoras colaboradoras, no período de janeiro a março de 2020, considerando que “Isto tudo se reduz ao diálogo, à contraposição como centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada determina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida (BAKTHIN)”.

O contato mais particular com as professoras, através das entrevistas, nos possibilitou conhecer melhor suas concepções sobre a alfabetização/escola/gestão, o trabalho pedagógico pelo professor do bloco, visões acerca da comunidade em situação de vulnerabilidade e as relações de desempenho escolar e esse contexto de vulnerabilidade social no qual os alunos da escola investigada estão inseridos.

Na fala de Freitas (2002)

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (FREITAS, 2002, p. 29)

Freitas (2002), a partir de estudos desenvolvidos por Vygotsky, Bakhtin e Luria, afirma que o pesquisador que trabalha numa abordagem qualitativa na perspectiva sociocultural precisa evidenciar o individual, o particular do investigado como parte de sua totalidade social, valorizando os aspectos pessoais de cada um para compreender o sujeito, assim como o contexto em que ele se insere, pois é nesse enfoque que o pesquisador consegue ter uma ideia da relação que se estabelece do “singular com a totalidade” e do “individual com o social”.

Desse modo, através da entrevista semiestruturada, foi possível analisar e refletir sobre a historicidade do sujeito dialógico, pois é nessa interação entre pesquisador e objeto da pesquisa, nessa troca de princípios é que se produz a linguagem que retratará a experiência vivida pelo entrevistado, sendo que através dessa experiência é que ele se mostra e reflete o contexto social em que está inserido, permitindo que se compreendam melhor suas motivações e propósitos naquele determinado período.

Assim foi necessário criar um clima de naturalidade e descontração, onde entrevistador e entrevistado(s) pudessem dialogar informalmente sobre o tópico em questão, num ambiente de espontaneidade, confiabilidade e respeito, mas sem que o pesquisador perdesse os objetivos do estudo e as questões da pesquisa. Além de este manter-se aberto a pontos de discussão importantes que não estavam previstos no roteiro, possibilitando uma conversação dinâmica em que o rumo das questões vai se estabelecendo na medida em que o diálogo transcorra e, conseqüentemente, novas demandas vão surgindo, enriquecendo a entrevista. Por esta razão, as entrevistas semiestruturadas nunca podem ser repetidas exatamente da mesma maneira, a cada entrevistado. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.174). Neste sentido, elencamos como elementos orientadores da entrevista os seguintes tópicos:

Tópicos – guia das entrevistas:

✓ Desafios e exigências na organização do trabalho pedagógico;
✓ Aspectos priorizados na organização do trabalho pedagógico na alfabetização;
✓ Concepção de alfabetização;
✓ Pontos de apoio ao trabalho desenvolvido;
✓ Compreensão sobre a relação entre vulnerabilidade social e desempenho escolar;
✓ Necessidades para qualificar o trabalho pedagógico.

Posteriormente a realização dos questionários e das entrevistas individuais, realizadas na 1ª etapa da pesquisa, aconteceram as rodas de conversa na 2ª etapa (que serão descritas no capítulo 5). Finalizando a coleta de dados foi realizado um encontro formativo em dezembro de 2020 e, apesar de ter ocorrido após a data das rodas de conversa, mantivemos como dados da 1ª etapa por ter sido realizado com os mesmos sujeitos investigados nessa fase.

Diante do panorama de pandemia que continua instaurado em nosso país, em particular em nosso município, o encontro formativo de retorno sobre o trabalho de pesquisa com as professoras colaboradoras da investigação, teve que ser replanejado para não quebrar os protocolos de segurança para com todos os envolvidos. O que inicialmente seria uma discussão presencial, transformou-se em mais um encontro virtual, mas que possibilitou à pesquisadora e colaboradoras, gerar um clima de descontração e diálogo reflexivo.

A partir de uma dinâmica proposta no Word Wall¹³, chamada “categorizar”, apresentamos os três eixos categoriais das análises dos dados e algumas das narrativas para que pudéssemos, juntas discutir sobre cada eixo evidenciado.

Posteriormente, trouxemos a sugestão de criar um “word cloud”, conhecido por “nuvem de palavras”, a partir das ideias que foram apresentadas sobre as possibilidades para qualificar o trabalho pedagógico no contexto investigado. Nessa dinâmica, várias reflexões se externaram, com riquíssimas contribuições sobre as

¹³ Word Wall é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras.

condições do trabalho desenvolvido e as rupturas necessárias para uma perspectiva emancipatória.

Figura 2 – Registro da dinâmica “categorizar” no Word Wall



Fonte: Elaborado pela autora, dinâmica realizada em colaboração com as professoras investigadas

Contexto e sujeitos da 1ª etapa

O contexto

O contexto investigativo inicial se deu numa escola estadual de educação básica, localizada na zona oeste do município de Santa Maria – RS, que oferta o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e médio, nos turnos matutino e vespertino.

O corpo discente é formado, em sua grande maioria, por moradores das vilas próximas à escola, Vilas Lídia, Arco-Íris e Natal, sendo essa última fundada por invasões territoriais, marcadas por alta vulnerabilidade social; alguns provenientes da Vila Renascença.

Devido a essa realidade de risco social, encontram-se famílias em condições socioeconômicas desfavorecidas que sobrevivem de subsídios advindos de

programas assistenciais do Governo Federal, outras que fazem “bicos” em trabalhos informais ou estão desempregadas, aumentando, assim, as situações de pobreza e exclusão. Por outro lado, também encontramos famílias com um padrão econômico mais elevado, que conseguem prover o básico das suas necessidades. Essas famílias, em geral, são sustentadas por pais que trabalham como profissionais liberais, pedreiros e serventes na construção civil, atividades de serviços gerais e domésticos.

A situação de vulnerabilidade social é determinante nessa comunidade, pois muitos alunos sofrem violência doméstica, tanto física quanto emocional; são expostos a circunstâncias inapropriadas, de drogadição, prostituição e aliciamento, sendo muitos atendidos pelo Conselho Tutelar. Dentre os educandos da escola ainda há um número considerável de crianças e adolescentes que são acolhidos em abrigo para menores¹⁴.

No que se refere à escolaridade das famílias pertencentes à comunidade, constatamos que a maioria possui o EF incompleto, algumas em situação de analfabetismo total ou funcional; cerca de 10% possui o EM. Contudo, o número para o Ensino Superior (ES) é mínimo, representando menos de 10% das famílias.

Em relação à infraestrutura da escola, com observações em loco, contabilizam-se: 17 salas de aula que comportam em média 30 alunos, sala de professores, duas salas de vídeo (uma delas com data show e tela digital, além da televisão), laboratório de informática com acesso à internet, sala da rádio escola, sala de reunião, laboratório de ciências, biblioteca, sala de recursos multifuncional para atender os alunos da Educação Especial, refeitório, pracinha de areia para os alunos dos Anos Iniciais do EF, ginásio de esportes, área coberta de lazer e recreação, sala da direção, vice direção e coordenação de turno, secretaria, sala da Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica, sem computar outras salas desativadas no momento.

Atualmente, a escola possui um total de 418 alunos nos dois turnos, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme mostra o quadro 4:

Quadro 4 – Número de matrículas no ano de 2020

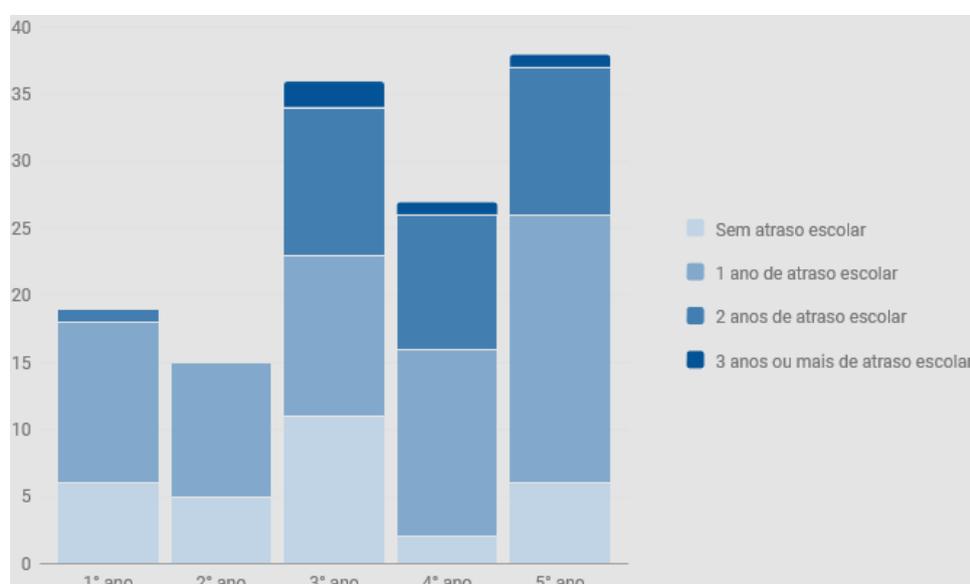
¹⁴Fonte: PPP e Censo Escolar do município de Santa Maria – RS.

Ano Matrícula	1º EF	2º EF	3º EF	4º EF	5º EF	6º EF	7º EF	8º EF	9º EF	1º EM	2º EM	3º EM	Total
Manhã	---	---	25	16	39*	34*	22	23	25	61*	35*	21	301
Tarde	---	18	22	19	---	---	19	18	21	---	---	---	117
Matrícula geral	---	18	47	35	39	34	41	41	46	61	35	21	418

* Duas turmas no turno

Fonte: Informações coletadas nos registros de matrícula da escola, referentes ao ano de 2020.

Gráfico 1¹⁵ – Perfil das crianças e adolescentes em distorção idade-série



Fonte: <https://trajetoriaescolar.org.br/painel/municipio/4316907/2018/#situacao-das-escolas>. Acesso em: Jan/2020.

O gráfico 1 mostra o perfil dos alunos pertencentes aos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do EF da escola em investigação que se encontra em distorção idade-série. De um total de 444 alunos matriculados na educação básica desta escola, no ano 2018, destes 150 alunos encontram-se em distorção idade-série, ou seja, 33,8% do total.

Em relação aos indicadores de qualidade educacional, no ano de 2015 (que foi o último ano encontrado), a escola obteve no IDEB a média abaixo da meta estipulada para os Anos Iniciais, como indica o quadro 5:

Quadro 5 – Índices e metas do IDEB da escola

IDEB		
Ano	Anos Iniciais	
	Meta	Valor
2005		3,9
2007	4	4,3
2009	4,3	3,8
2011	4,7	3,8
2013	5	4,3
2015	5,3	5

-  Abaixo da meta
 Acima ou igual à meta

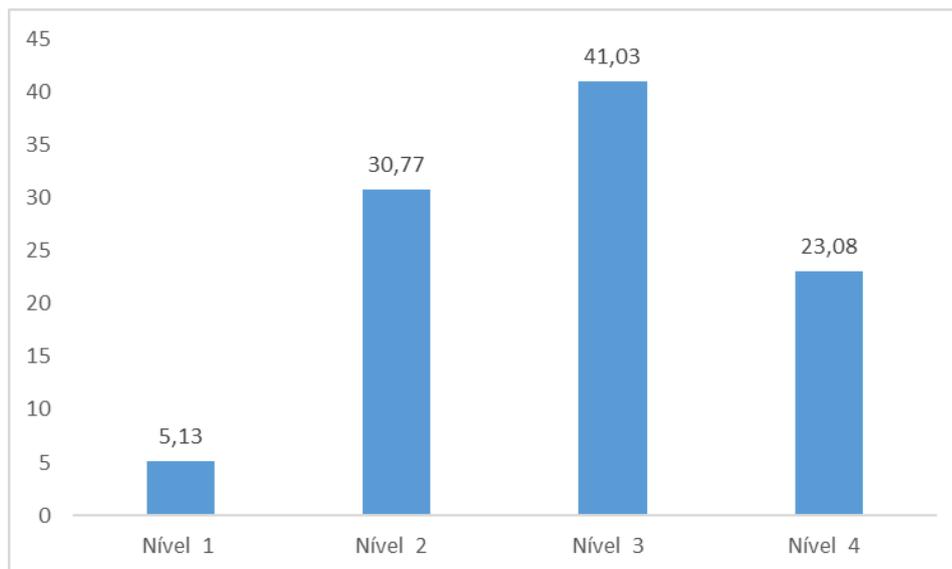
Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir das informações coletadas no INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2387922>. Acesso em: Jan/2020.

A partir dos dados mostrados no quadro 5, percebemos que a escola, em relação aos Anos Iniciais, apresentou, no ano de 2015, a média 5,0, considerada abaixo da meta estimada em 5,3. No entanto, mostra-se maior em relação aos anos anteriores, o que denota uma melhora no desempenho dos alunos.

Em relação à prova ANA, do ano de 2014¹⁶, evidenciamos que grande parte dos alunos do 3º ano do EF se encontram no nível 3, o equivalente a 41,03% do total. No nível 4, que representa uma aprendizagem adequada para a série, se encontram apenas 23,08% dos alunos participantes, conforme observamos no gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência leitura

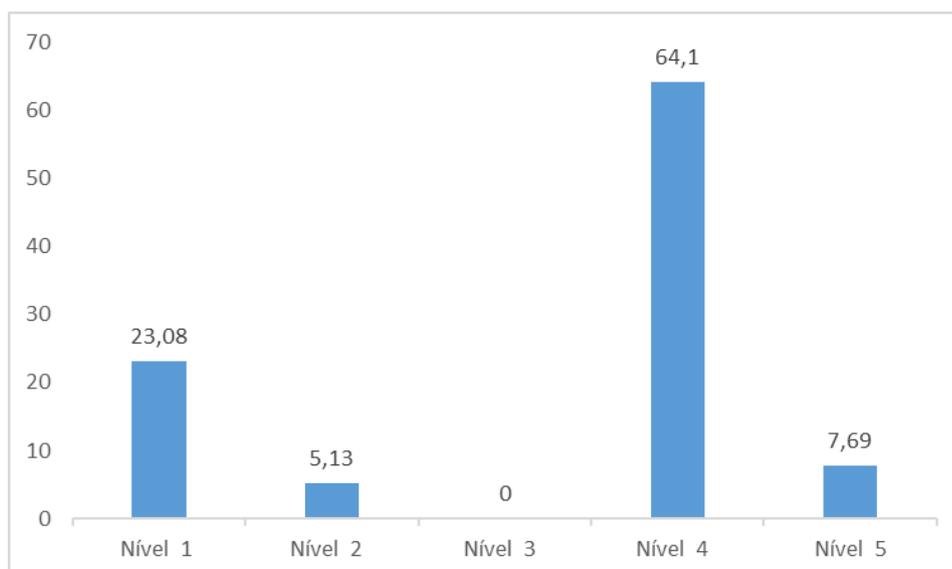
¹⁵Os resultados na ANA relativos ao ano de 2016 não estão disponíveis no portal do INEP. Encontra-se apenas a quantidade de alunos que participaram da avaliação. Acesso em 26/01/2020.



Fonte: Gráfico elaborado a partir das informações coletadas no INEP, gerado automaticamente no site. Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em: Jan/2020.

No gráfico 3, a avaliação escrita mostra que no nível 4 se concentra a maior porcentagem dos alunos, ou seja, 64,1%, enquanto apenas 7,69% se encontram no nível 5 que representa a aprendizagem ideal para a série nessa habilidade.

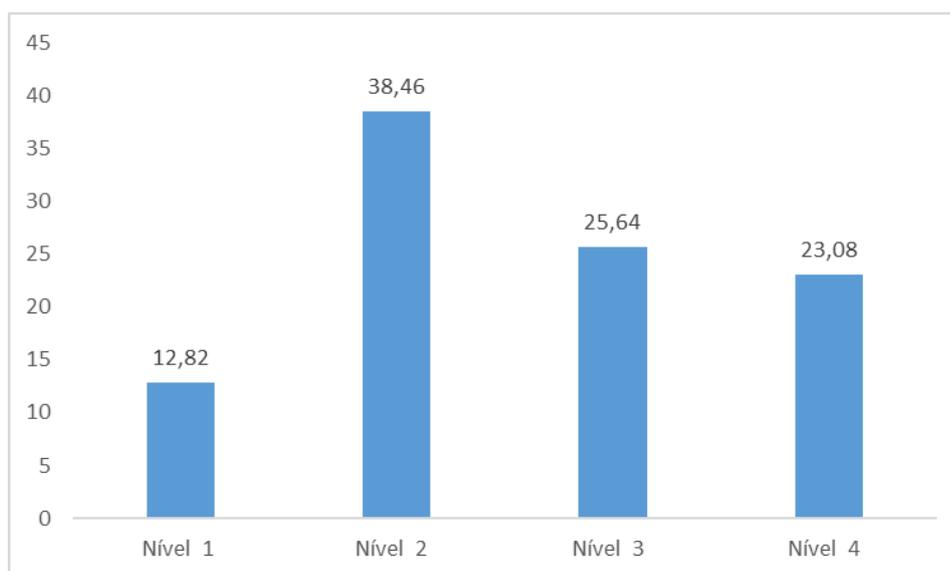
Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência escrita



Fonte: Gráfico elaborado a partir das informações coletadas no INEP, gerado automaticamente no site. Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em: Jan/2020.

E, por fim, os resultados da avaliação de matemática que revelam um total de 38,46% dos alunos participantes que se encontram no nível 2, sendo que apenas 23,08% estão inseridos no nível esperado de aprendizagem, ou seja, o nível 4, conforme mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes por nível de proficiência matemática



Fonte: Gráfico elaborado a partir das informações coletadas no INEP, gerado automaticamente no site. Disponível em: <<http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em: Jan/2020.

A escola, visando a superação desses déficits no desempenho dos alunos, que foram apresentados através dos índices de distorção idade-série e da prova ANA, participa de todos os programas oferecidos pelo MEC, tais como: Mais Educação, Novo Mais Educação, Mais Alfabetização que venham a contribuir para o melhoramento desses números, bem como oferecer aos seus alunos oportunidades de outras vivências e aprendizagens.

Evidenciamos, a partir desses indicadores, que a escola não está cumprindo com o seu papel de oferecer um ensino de qualidade, assim como vimos na maioria das escolas públicas brasileiras, através de seus índices insatisfatórios. Na verdade, percebemos que a realidade educacional brasileira está muito aquém da ideal, pois continua com velhos métodos e práticas que excluem, ocasionando um sério problema a sua população, em especial, a menos favorecida economicamente que

depende da escola pública para a sua emancipação social, agravando as relações de competição e exclusão tão comuns na sociedade.

Na perspectiva de uma escola que acolha os seus alunos, essa deve criar formas de envolvê-los e comprometê-los com o seu próprio processo de aprendizagem e com a atividade educativa coletiva, conforme nos expõe Jacomini (2010), pois esse é um dos inúmeros desafios da escola na atualidade e acreditamos que, dessa forma, poderá se concretizar o ensino de qualidade, em função do princípio de que todos podem aprender independente de suas condições socioeconômico-culturais.

Sujeitos da investigação da 1ª etapa

Como sujeitos participantes da etapa 1 a escolha se deu pelas professoras atuantes no Bloco Pedagógico (1º, 2º e 3º anos do EF), da escola investigada, visto que é necessário se obter referências diretamente relacionadas à prática da alfabetização e as implicações nessa atuação e com a equipe que atua na gestão escolar.

Atualmente, o número de docentes que compõem o quadro da escola é de 35 professores, sendo sete os que atuam nos Anos Iniciais do EF e, mais especificamente, três destes atuando no Bloco Pedagógico (BP). Na sala de recursos atuam duas educadoras especiais, uma em cada turno escolar.

As professoras convidadas a participar deste estudo foram nomeadas por pseudônimos¹⁷, a fim de preservar a identidade de nossas colaboradoras. São elas: Lavanda, Camomila, Melissa e Alfazema. Todas as nossas docentes são efetivas na escola investigada, a partir de concurso público, sendo que Camomila e Lavanda trabalham 40h na escola, em cargos de gestão (coordenação pedagógica e vice direção, respectivamente); Alfazema faz 20h na escola e outras 20h atua na rede municipal como alfabetizadora; e Melissa atua somente 20h na escola observada.

Dentre as quatro professoras, todas cursaram o Magistério a nível de Ensino Médio e o curso de Pedagogia a nível superior, com exceção da Professora Lavanda

¹⁷ A escolha dos pseudônimos se deu por ervas medicinais, que são utilizadas para fins terapêuticos, em razão da pesquisadora acreditar que as plantas têm o poder curativo, capaz de resgatar o equilíbrio do corpo e da mente.

que cursou Estudos Sociais: História e Geografia e, posteriormente, Educação Moral e Cívica; todas frequentaram tanto instituições públicas, quanto privadas e continuaram suas formações com cursos de especialização na área educacional: Psicopedagogia, Alfabetização e Ensino Religioso, além de Camomila que é mestra em Tecnologias Educacionais.

Quadro 6 - Participantes da pesquisa – 1ª etapa

Pseudônimo /idade	Função na escola	Formação	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação na docência
Lavanda 60	Vice-diretora/Professora de Geografia no EF	Magistério/Estudos Sociais: História e Geografia (Licenciatura Curta)/Educação Moral e Cívica (Licenciatura Plena)/especialização em Psicopedagogia	13 anos	34 anos
Camomila 53	Coordenadora Pedagógica	Magistério/Pedagogia/Mestrado em Tecnologias Educacionais	13 anos	26 anos
Alfazema 52	Professora do BP/3º ano	Magistério/Pedagogia Magistério/especialização em Alfabetização	17 anos	17 anos
Melissa 55	Professora do BP/3º ano	Magistério/Pedagogia /especialização em Psicopedagogia e Ensino Religioso	3 anos	11 anos

Fonte: Elaboração da autora, a partir das entrevistas realizadas.

Neste trabalho de investigação deparamo-nos com diferentes etapas do desenvolvimento profissional das professoras, ao observarmos que Lavanda e Camomila possuem uma vasta experiência em relação ao tempo de atuação. Ambas estão em processo de aposentadoria, enquanto que Alfazema e Melissa encontram-se em fases anteriores, mas todas com momentos distintos na carreira docente.

O desenvolvimento da carreira profissional de um professor ocorre simultaneamente a sua trajetória de vida, portanto é marcada, contextualizada e construída, historicamente, de acordo com as vivências de cada docente. Conforme vimos nos estudos de Huberman (2000), esse percurso apresenta etapas com

particularidades que são observadas em espaços, tempos e circunstâncias da prática docente. Isto é, esse percurso é relativo, pois pode ocorrer de forma tranquila para alguns, enquanto que, para outros, pode acontecer de maneira tumultuada, marcada por incertezas, inquietudes e, até mesmo, sofrimento, mostrando ser um processo complexo.

Huberman (2000) apresenta em seu trabalho cada uma das etapas da carreira docente, as quais denomina de “Ciclo de vida profissional docente” e que puderam ser observadas na realização das entrevistas com as professoras investigadas nessa pesquisa. Esse ciclo está organizado em fases que demonstram como se dá a inclusão do professor na carreira.

O mesmo autor descreve a primeira etapa como um estágio de “sobrevivência” e “descoberta”, momento no qual, inicialmente, ocorre o “choque do real”, que denota o distanciamento entre os ideais e as realidades concretas; e, em contrapartida, traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar exercendo a responsabilidade de ter a sua turma de alunos. Com frequência, ambos os aspectos ocorrem de maneira simultânea, embora possam predominar um ou outro, em alguns educadores.

Ainda conforme Huberman (2000), após a fase inicial encontramos a fase de estabilização que é caracterizada por um comprometimento definitivo na carreira docente, sendo também uma fase de tomada de responsabilidades. Ocorre entre 4 a 6 anos de exercício docente. A próxima fase descrita pelo autor é a da diversificação e ocorre ao mesmo tempo em que a fase do questionamento. Porém, a primeira é evidenciada pela prática do professor em fazer experimentações, rompendo a rigidez pedagógica, enquanto que a segunda fase é marcada pelas dúvidas que surgem em relação a sua carreira e profissão. São fases que aparecem entre 7 a 25 anos de carreira. Dentre as professoras colaboradoras, duas encontram-se nessa fase.

Na próxima fase que compreende um período entre 25 e 35 anos de exercício docente, encontramos a fase da serenidade e distanciamento afetivo, que é marcada por particularidades que o próprio nome define. E, nesse mesmo período, encontramos a fase do conservadorismo que se caracteriza pelo afastamento das lamentações frente à profissão, fase essa que duas das nossas professoras entrevistadas situam-se.

E, encerrando o “ciclo de vida profissional docente”, de acordo com os estudos do referido autor, nos deparamos com a fase do desinvestimento, que é o momento

em que os professores se afastam da profissão, dedicando o seu tempo para si próprios. Ocorre entre 35 a 40 anos de carreira.

Importante esclarecermos que essas fases descritas por Huberman (2000), não tem uma regularidade e também não são estáticas, ou seja, os profissionais podem manifestar características de etapas distintas, ao mesmo tempo, pois cada um tem suas individualidades e o modo de agir, pensar e sentir. Dessa forma seria um equívoco enquadrar todos os docentes em um determinado estágio, pelo seu tempo de exercício na carreira.

Após a realização da primeira etapa da pesquisa, sentimos a necessidade de ampliar os estudos, a partir da interação com professores de outras escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social. Desse modo, elaboramos uma proposta de rodas de conversa que serão descritas na sequência do trabalho.

2ª ETAPA - As rodas de conversa “Interloquções sobre o trabalho docente em tempos de distanciamento social: a vulnerabilidade social e a alfabetização”

A segunda etapa da investigação foi pensada para se instaurar redes de colaboração para além do contexto local de investigação, convidando outras instituições escolares situadas em contextos semelhantes de vulnerabilidade social, para dialogar sobre os desafios, enfrentamentos e possibilidades da alfabetização nessas comunidades, em tempos de distanciamento social.

Dessa forma, foi elaborado um convite para professores e gestores de algumas instituições escolares que atendem comunidades vulneráveis, para promover o diálogo entre docentes e gestores e se buscar possibilidades de ações emancipatórias capazes de favorecer o trabalho pedagógico nestes contextos, especialmente em período de distanciamento social.

A partir desse convite, os interessados em participar fizeram suas inscrições através do Google Forms¹⁸. Os encontros aconteceram via Google Meet¹⁹, nos dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2020, no período de 2 horas para cada reunião.

¹⁸Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

¹⁹Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google Hangouts, o outro é o Google Chat.

Dada a necessidade de trazermos experiências pedagógicas desse período de ensino remoto, a fim de discutirmos acerca dos desafios e enfrentamentos vividos pelos professores e provocarmos um diálogo reflexivo. Para tanto, em cada roda de conversa convidamos duas professoras da rede pública de ensino para relatarem seus desafios.

A primeira roda de conversa teve como tema “Alfabetização em contextos de vulnerabilidade: desafios à gestão”, enfocando os enfrentamentos da gestão, experienciados nessa conjuntura de ensino remoto em comunidades em que o acesso às tecnologias é praticamente inacessível; enquanto o segundo encontro teve como proposição “Alfabetização em contextos vulneráveis: desafios e possibilidades desse enfrentamento”, posto que encontramos em todo contexto vulnerável, desafios e possibilidades, especialmente porque precisamos pensar em proposições que nos mobilizem a uma interação produtiva que atinja a todos os sujeitos do processo educativo.

Contextos da 2ª etapa

O contexto investigativo dessa segunda etapa, se deu com o convite para os professores de duas escolas públicas municipais de Santa Maria, além da escola investigada na primeira etapa. A escolha dessas escolas se sucedeu devido as suas localizações em contextos de vulnerabilidade social.

A “Escola A” localiza-se na zona oeste da cidade e está inserida numa vila bastante carente, em que as famílias apresentam baixo poder aquisitivo, com precárias condições de moradia, meios de subsistência inexistentes, elevados índices de violência e ausência de um ambiente familiar adequado, tendo seus problemas acentuados pelo momento histórico pelo qual estamos passando com a pandemia do Covid-19. Atende alunos da Educação Infantil, níveis A e B, até o 9º ano, num total de 240 estudantes.

A “Escola B” localiza-se próxima de um loteamento (ocupação), na zona norte da cidade, onde a maioria dos moradores não possui emprego fixo, tem seu sustento advindo da reciclagem e de trabalhos informais como faxinas e “biscates”²⁰. A

²⁰Informações coletadas por professores da escola.

comunidade vive num elevado índice de pobreza, em más condições de moradia e sem infraestrutura. Há falta de acesso à alimentação, materiais básicos de higiene, limpeza e escolar, o que foi agravado devido a pandemia, evidenciando ainda mais a vulnerabilidade da comunidade em que a escola está situada. Atende oito turmas de alunos, do 1º ao 5º ano, num total de 140 crianças.

Cabe destacar a grande adesão dos professores das Escolas A e B, nas duas rodas de conversa, contudo, da escola investigada, tivemos a adesão de apenas 2 professores por dificuldade de acesso. Além dos professores convidados, tivemos a participação de estudantes do curso de Pedagogia da UFSM que estão ingressando como bolsistas no PIBID, também em escolas que atendem comunidades vulneráveis.

Sujeitos da investigação da 2ª etapa

Dada a necessidade de trazermos experiências pedagógicas desse período de ensino remoto, a fim de discutirmos acerca dos desafios e enfrentamentos vividos pelos professores e provocarmos um diálogo reflexivo, convidamos duas professoras da rede pública de ensino para cada encontro, as quais serão nomeadas por pseudônimos, além de outros participantes que tenham suas narrativas expostas. A escolha de duas professoras se deu em decorrência de fazerem parte do grupo de pesquisa GPDOC, estarem cursando o Mestrado Profissional, além de exercerem suas docências em escolas localizadas em comunidades vulneráveis. As outras duas foram convidadas por motivos diferentes: uma delas foi por ter participado da primeira etapa da pesquisa e a outra por apresentar vasta experiência profissional na área da alfabetização. As outras professoras citadas se inscreveram para participar das rodas de conversa, pois fazem parte das escolas convidadas.

A Professora Alecrim é Pedagoga, especialista em Psicopedagogia e mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM, integrante do grupo de pesquisa GPDOC. Atua na rede pública municipal de Santa Maria – “Escola A”, com turmas de 1º e 3º ano e sua experiência docente é de 13 anos.

A Professora Calêndula, atuante na rede pública estadual de ensino, tem 12 anos de experiência profissional, é Educadora Especial, mestra em Políticas Públicas

Biscate: ocupação ou serviço eventual, de curta duração e não regular; bico.

e Gestão Educacional e trabalha com Sala de Recursos na escola investigada por essa pesquisa (1ª etapa).

A professora Erva-Doce é coordenadora pedagógica em escola municipal de Santa Maria – “Escola B”, com formação em Pedagogia, especialização em Gestão Escolar e Docência na Educação Infantil e, atualmente, ingressou como mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional/UFSM, sendo integrante do grupo de pesquisa GPDOC. Tem 12 anos de experiência docente.

A professora Passiflora tem 39 anos de prática docente, sendo especialista em Alfabetização e Mídias da Educação. Atua em escola pública estadual do município, mas que não se define como situada em contexto vulnerável, apesar de seu grupo de alunos advirem de regiões diversificadas da cidade.

A professora Macela conta com 12 anos de efetivo exercício e atua como gestora na “Escola B”. Sua formação é Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar e Docência na Educação Infantil.

O professor Manjericão trabalha há 3 anos e possui formação em Pedagogia pela UFSM. Atualmente trabalha com uma turma de Educação Infantil em rede privada.

A professora Malva é atuante da “Escola B” e trabalha com uma turma de 1º ano, contando com 30 anos de experiência no magistério. Sua formação é em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia.

A professora Erva Cidreira possui 19 anos de atuação e, atualmente, é coordenadora pedagógica da “Escola A” e atende também uma turma de Educação Infantil em outra escola pública do município. Sua formação é em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e em Docência na Educação Infantil.

Os participantes das rodas de conversa estão dispostos no quadro a seguir.

Quadro 7 – Participantes das rodas de conversa – 2ª etapa

Pseudônimo /idade	Função na escola em que atua	Formação	Tempo de atuação na escola	Tempo de atuação na docência
Alecrim 37	Professora do BP/ 1º e 3º ano	Pedagogia/especialização em Psicopedagogia/Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional	5 anos	13 anos

Erva-Doce 33	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia/especialização em Gestão Escolar e em Docência na Educação Infantil/ Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional	2 anos	12 anos
Calêndula 36	Professora da Sala de Recursos	Educação Especial/Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional	5 anos	12 anos
Passiflora 58	Professora do BP/1º ano	Magistério/Pedagogia/especialização em Alfabetização/Mídias em Educação	5 anos	39 anos
Macela 34	Gestora	Pedagogia/especialização em Gestão Escolar e em Docência na Educação Infantil	9 anos	12 anos
Malva 51	Professora do BP/1º ano	Pedagogia/especialização em Psicopedagogia	5 anos	30 anos
Manjeriçã 27	Professor da Educação Infantil	Pedagogia	3 anos	3 anos
Erva Cidreira 45	Coordenadora Pedagógica/professora da Educação Infantil	Pedagogia/especialização em Psicopedagogia e em Docência na Educação Infantil	5 anos	19 anos

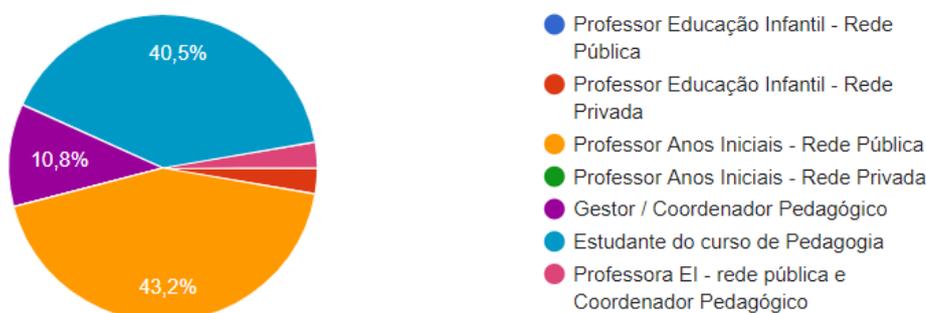
Fonte: Quadro elaborado pela autora, a partir das narrativas expressas nas rodas de conversa.

O gráfico a seguir mostra a área de atuação dos participantes das rodas de conversa.

Gráfico 5 - Área de atuação dos participantes das rodas de conversa

3. vínculo:

37 respostas



Fonte: Gráfico gerado automaticamente a partir das respostas fornecidas no formulário de inscrição das rodas de conversa.

Do total de 37 participantes inscritos nas rodas de conversa, temos os seguintes números:

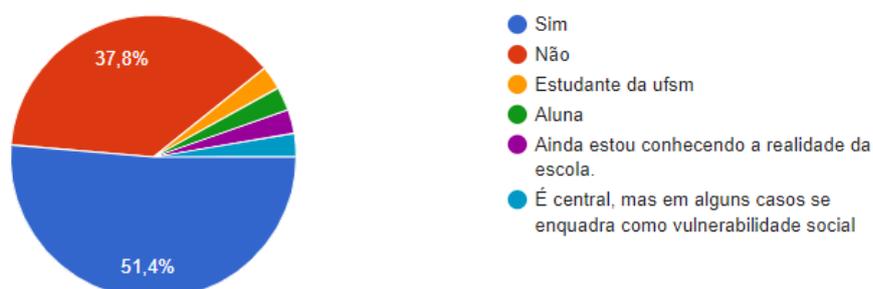
15 Estudantes do Curso de Pedagogia/UFSM que contempla 40,5%;
 4 Gestores/Coordenadores Pedagógicos que representam 10,8%;
 16 Professores de Anos Iniciais atuantes em rede pública, num total de 43,2%;
 1 Professor de Educação Infantil atuante em rede pública, representando 2,7%;
 1 Professor de Educação Infantil atuante em rede privada, indicando 2,7%.

A partir dos dados evidenciados no formulário de inscrição detectamos que 51,4% dos inscritos, ou seja, 19 participantes atuam em contextos de vulnerabilidade social, enquanto 37,8% não consideram seus contextos vulneráveis, um número de 14 partícipes; outros números representam 2,7%, que equivale a apenas um participante, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Contexto de atuação profissional

5. Sua escola se localiza num contexto de vulnerabilidade social?

37 respostas



Fonte: Gráfico gerado automaticamente a partir das respostas fornecidas no formulário de inscrição das rodas de conversa.

Ao observarmos o gráfico, percebemos que mais da metade dos inscritos atuam em contextos situados em comunidades vulneráveis, no entanto o assunto também se mostra pertinente mesmo a quem não faz parte, dado o número de interessados inscritos para as discussões.

Dimensões Categroriais

Com base nas entrevistas, questionários e rodas de conversas desenvolvidas nas quais as professoras participantes do estudos foram convidadas a narrarem suas experiências docentes, bem como refletiram sobre o contexto social em que suas docências estão inseridas, elencamos quatro eixos de análise, que são: concepção docente sobre a alfabetização, vulnerabilidade social e as (im)possibilidades de aprendizagem, as exigências e desafios do trabalho pedagógico, culminando com um quarto eixo no qual evidenciamos as denúncias e anúncios em tempos de pandemia.

No primeiro eixo foi possível evidenciar as concepções das professoras a respeito da alfabetização; no segundo eixo se identificou os conceitos de vulnerabilidade social e qual a relação com o desempenho escolar, onde apontamos as compreensões dos docentes no que se refere às condições objetivas dos estudantes e professores e sua relação com o ensinar e o aprender. O terceiro eixo contempla os desafios e exigências da gestão pedagógica e sua relação com as perspectivas emancipatórias do trabalho em comunidades em situação de

vulnerabilidade social. Finalmente, o quarto eixo que contempla as denúncias e anúncios em tempos de pandemia, expressos pelos professores participantes nas rodas de conversa, através do diálogo reflexivo e interativo.

Quadro 8 – Categorias do estudo

	1ª Etapa		2ª Etapa		
Desafios da alfabetização: a gestão pedagógica em escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social	Concepções docentes sobre a alfabetização	Escrita como sistema de representação Função social da escrita Perspectiva de interação e trocas	Denúncias e Anúncios em tempos de distanciamento social	Intensificação dos múltiplos papéis do professor Desigualdade de acesso e de permanência Ações assistenciais às crianças e às famílias Desnaturalização das desigualdades sociais Relação colaborativa família e escola Redes colaborativas intersetoriais Valorização docente Gestão colaborativa e participativa	Indicadores para uma gestão emancipatória em comunidades vulneráveis
	Vulnerabilidade social e as (im)possibilidades de aprendizagem	Escola como reduto e mediadora de conflitos Cultura da falta Necessidade de conhecer, respeitar e valorizar as experiências sócio-históricas do aluno Possibilidades de reverter o fracasso			
	As exigências do trabalho pedagógico e os desafios da gestão escolar	Falta de recursos e profissionais Perda da autonomia Consciência do inacabamento Solidão pedagógica			

		Espaços de formação na escola			
		Cultura de colaboração			

Fonte: Elaboração pela autora, a partir das análises das narrativas das entrevistas e das rodas de conversa.

4 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO: A GESTÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS QUE ATENDEM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado."

Rubem Alves

O presente trabalho investigativo tem como propósito compreender os desafios do trabalho pedagógico no processo de alfabetização e suas implicações na gestão pedagógica de escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Para tanto, fomos em busca de um novo prisma a partir das narrativas, num processo de reconhecimento das concepções docentes no que se refere ao processo de alfabetização e à relação aprendizagem escolar e vulnerabilidade social, além dos desafios da gestão e das exigências do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva de reflexão e diálogo, buscamos construir indicadores para uma gestão emancipatória em comunidades em situação de vulnerabilidade, capazes de favorecer o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização nas escolas inseridas nesses contextos.

4.1 UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS CONCEITOS DOCENTES

4.1.1 Concepções docentes sobre a alfabetização

As professoras colaboradoras da pesquisa, ao serem interrogadas sobre suas concepções de alfabetização a destacam como um processo não-mecânico de

construção da leitura e da escrita, enfatizando a importância de uma aprendizagem significativa. Isso fica explícito nas narrativas das professoras participantes do estudo:

É a criança ler e escrever um texto, uma frase, alguma coisa e saber o que ela tá fazendo que não seja uma coisa mecânica, ela tem que entender aquilo ali. Se ela leu uma frase ela tem que dizer para ti o que que ela entendeu, não é ela ler por ler mecanicamente, não é alfabetização se não envolva todos os aspectos do ser humano, da criança, principalmente (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Bom, aprender a ler, a escrever, mas não é isso só. O aluno tem que compreender a sua situação, saber entender; também leitura visual, de um cartaz, de um símbolo, como relacionar com os outros, isso tudo é alfabetização, não é só ler e escrever (Professora Melissa, entrevista, 2020).

Então é leitura de mundo [...] o processo de alfabetização que antes a gente falava que era uma leitura de mundo, ela leu o mundo desde que nasceu, só que agora ela tá trocando e tá convivendo com outras crianças, aprendendo 'n' coisas (Professora Camomila, entrevista, 2020).

Percebemos, nas narrativas docentes a defesa por um processo de ler e escrever não desvinculado a um significado, ou seja, ele não pode ser visto como mera transferência de conhecimento, num processo mecânico, mas uma construção que demanda uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e do mundo.

Podemos inferir que as argumentações das professoras se aproximam das discussões de teóricos contemporâneos (FREIRE, 1997; FERREIRO, 1981) que argumentam a importância de se repensar a aquisição da língua escrita para além de um processo de decodificação; compreender a relevância de um processo de alfabetização que esteja direcionado à formação e ao desenvolvimento do ser humano em seus múltiplos aspectos.

Em seus estudos, Ferreiro (1981) nos possibilita compreender que o processo de alfabetização inicial exige que pensemos as concepções e as experiências dos professores e estudantes com relação ao objeto de conhecimento, que no caso é a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, de acordo com a autora, a forma como os professores compreendem a escrita pode diferenciar drasticamente suas ações no ensino e, especialmente, a forma como interpreta as possibilidades dos estudantes. De acordo com esta autora a escrita pode ser concebida pelo professor como um o

sistema de representação alfabética da linguagem ou um código de transcrição da língua oral.

Dessa forma, Ferreiro (2010) expressa que a escrita ao ser compreendida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica somente. No entanto, se for vista como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte em um novo objeto de conhecimento, em uma aprendizagem conceitual, onde as crianças são produtoras do conhecimento.

Assim, o professor se depara com essa fragmentação de conceitos que, de acordo com a sua concepção (determinada pelas suas crenças, seus valores, sua formação, suas experiências), determinará suas escolhas na prática educativa. Seus objetivos, sua metodologia expressam suas convicções.

Observando as narrativas docentes, podemos perceber que, para a maioria das professoras entrevistadas, o conceito de alfabetização vai muito além do processo de codificação e decodificação do código linguístico, mas, acima de tudo, denota a consideração acerca da função social da escrita nesses contextos.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. (...). Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais (FERREIRO, 2010, p.44).

Nessa perspectiva, vimos o processo de alfabetização como uma forma de se apoderar da função social da escrita, já que as crianças advindas de contextos sociais diferentes apresentam desempenhos distintos tendo em vista as experiências que possuem com relação a cultura escrita. E, de acordo com Weisz (2006), para evitar que isso aconteça, é preciso que as escolas ofereçam atividades que supram algumas das práticas sociais que compõem o mundo da cultura escrita para àquelas crianças que provém de ambientes pouco letrados, a fim de compor as ausências destas praticas no convívio familiar.

O processo de alfabetização é um grande desafio, especialmente para muitas das crianças que estão na escola pública, pois, muitas vezes, dependem dessas oportunidades escolares para ter acesso ao mundo da cultura escrita. E esse acesso tem um papel decisivo em suas possibilidades de sucesso escolar, por isso a necessidade de o professor alfabetizador estar em constante formação, fundamentando e aperfeiçoando sua prática pedagógica, refletindo sobre o processo

da docência e tendo o conhecimento das transformações ocorridas ao longo da história a respeito das diferentes concepções sobre a leitura e a escrita, assim como as teorias que embasam as práticas escolares de alfabetização.

Isso porque, até pouco tempo, a ideia era de que a alfabetização se referia a uma aprendizagem puramente escolar e que as crianças só aprendiam o que era ensinado pelo professor. Dessa forma, se o aluno não aprendia, é porque ele tinha dificuldades de aprendizagens. Em hipótese alguma se colocava em xeque a competência do professor e o problema de ensino.

Sabemos que o contexto em que a criança está incluída é repleto de significações sociais e culturais e que ela, antes mesmo de introduzir-se na escola e iniciar o processo de alfabetização propriamente dito, constrói conceitos acerca da escrita. E são nas vivências da criança em seu contexto familiar e social que ela assimila a existência da escrita, bem como passa a entender a sua função de comunicação e que se intensificará em determinado momento de sua escolaridade, onde o professor, em seu papel de intermediário nesse processo, deverá oportunizar a todos esse contato com as práticas sociais mediadas pela escrita.

Nessas narrativas, percebemos que as professoras investigadas consideram o reconhecimento das experiências infantis como fundamentais para se pensar e promover suas práticas de alfabetização. Utilizam-se recorrentemente a expressão “leitura de mundo” para relacionar o aluno e a realidade em que ele está inserido e o que ele consegue ou não consegue aprender/produzir, para interagir nesse contexto.

Alfabetização, para mim, é... a criança ela já lê o mundo desde cedo; ela tem a sua interpretação e leitura de mundo, ainda mais agora que os desafios são enormes, né, mas é uma forma da gente direcionar essa leitura de mundo numa forma mais criativa, onde ela possa também expressar aquilo que ela está lendo (Professora Camomila, entrevista, 2020).

É o processo pelo qual o aluno aprende a ler e escrever, a fim de que possa interagir no mundo em que vivemos (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

Que ela compreenda o que está lendo, mesmo que seja uma palavrinha. Se ela lê, por exemplo, casaco ela tem que saber o que é um casaco e ela vai ter que dominar o alfabeto, ela vai ter conhecer essa parte aí que é o significado, né, são os símbolos porque se não aprendeu vai ter que ressignificar aqui ali, senão não adianta. (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Vimos muito fortemente o conceito de alfabetização relacionado a leitura do mundo, onde a criança, desde cedo, passa a compreender o seu contexto e nele aprende a interagir de maneira criativa diante dos desafios que a cercam, como vimos na perspectiva de Freire (1997). Nesse sentido, este autor demonstra em seu pensamento que a importância de se preparar o aluno a “ler o mundo”, ou seja ler a sua realidade, conhecendo-a, para, em seguida, poder transformá-la.

Para o mesmo autor (1998), a alfabetização é um meio pelo qual os desfavorecidos socialmente podem romper com a cultura do silêncio, transformando a sua realidade como sujeitos de sua própria história, pois, para Freire, a realidade concreta é a via de acesso para o despertar da consciência crítica já que o conhecimento se constrói a partir da realidade existente e não com ideias subjetivas.

Freire (1993) nos elucida que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial, não é suficiente. É necessário que façamos o exercício da prática da “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo que a “leitura do mundo” é a “leitura” que precede a “leitura da palavra” e que, perseguindo igualmente a compreensão do objeto, se faz no domínio da cotidianidade. “E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade” (FREIRE, 1993, p. 20).

Nessa direção, as professoras enfatizam a relevância do processo de alfabetização como uma possibilidade em que a criança passa a ser capaz de inter-relacionar-se com a sua realidade e nela atuar. Para tanto, colocam em destaque a importância de se valorizar o educando, a sua história, os seus interesses, a fim de conseguirmos integrar os conhecimentos sócio-históricos com as necessidades e aspirações dos alunos nesse processo, tornando o ato educativo mais prazeroso e proveitoso. A esse respeito, as narrativas a seguir nos dizem que

A aprendizagem se dá pela troca de experiências, então é importante que a criança seja valorizada (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

[...] às vezes, a gente fica só no ler e escrever e pensa “não, ele não sabe nada, ele não escreve” eu não vou valorizar o aluno, aluno tem que ser valorizado pelo o que ele consegue fazer (Professora Melissa, entrevista, 2020).

[...] Outra coisa que eu acho que pode afetar (a aprendizagem) é a sensibilidade do professor de aproveitar essa realidade na sala de aula, entender todo esse processo, entender de onde vem tudo isso, valorizar e não menosprezar as

experiências que eles têm; então o professor tem que ter essa flexibilidade. Pode ele interferir negativamente e não acontecer o aprendizado, se ele for uma pessoa mais reticente, mais preconceituosa ou mais inflexível (Professora Camomila, entrevista, 2020).

Partimos da premissa de que é necessário valorizarmos o educando pelas suas experiências e que suas possibilidades de aprendizagem estão relacionadas às vivências a que ele é submetido, especialmente em sala de aula. Dessa forma, consideremos que muitos fatores interferem para que a aprendizagem ocorra, sejam os aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e tudo o mais que esteja incluído nas capacidades de equilíbrio emocional, conforme Solé (2001).

Assim, ainda de acordo com Solé, quando estamos em processo de aprender, nos envolvemos globalmente, pois é uma mobilização cognitiva, provocada por um interesse, um desejo de aprender, da mesma forma que o resultado desse processo (seja ele positivo ou não) repercute diretamente em nós.

Como já dissemos acima, muitos fatores influenciam a aprendizagem e o seu resultado (o sucesso ou o fracasso) desempenha um papel importantíssimo na construção do nosso autoconceito, da nossa autoestima e demais capacidades ligadas ao nosso equilíbrio pessoal, refletindo diretamente nas relações interpessoais e cognitivas. Porém, é preciso considerar que essas constituições não são produzidas apenas nas circunstâncias da escola, mas ocorre em inúmeras outras situações de formação a que o indivíduo interage.

A Teoria de Aprendizagem segundo Ausubel (apud Solé, 2001), nos traz relevantes aspectos sobre a importância da aprendizagem significativa, em que o aluno necessita ter uma disposição para se aprofundar em um determinado assunto que pretende aprender, para que possa fazer relação entre este e o que já sabe. Ou seja, é preciso que o aluno encontre sentido naquilo que está estudando para que possa relacionar os conceitos do novo e do que já tem adquirido. É o que Entwistle, (1988 apud Solé, 2001) chama de “enfoque profundo” que denota a intenção de compreender o significado do seu objeto de estudo, a fim de relacionar o seu conteúdo com os conhecimentos prévios, com a sua experiência cotidiana. E, ao contrário, temos o “enfoque superficial” que se caracteriza por cumprimento de tarefas apenas, memorização de informações para reproduzir em avaliações, sem, no entanto, ter alguma reflexão sobre os propósitos desse estudo.

No entanto, é necessário lembrar que esses enfoques não são estáveis, eles podem variar de acordo com a tarefa apresentada ou até mesmo de um professor para outro, apesar de ser possível observar certas tendências a um ou outro enfoque em alguns estudantes, demonstrando maior ou menor interesse na aprendizagem.

E percebemos, conforme afirmações de Ferreiro (1985) que é na relação dialética, de troca entre professor e aluno, onde o professor busca conhecer seu aprendiz e suas necessidades, é que deve se sustentar a ação docente, pois o foco deverá sempre ser o aluno aprendiz e a construção de seu conhecimento, de modo que o torne capaz de inferir em sua realidade como um sujeito consciente e atuante.

Deste modo, a partir das narrativas docentes podemos perceber o reconhecimento de um ensinar comprometido com o respeito ao cotidiano e dos interesses dos alunos. E, nessa tarefa, o professor tem um papel fundamental de mediador nesse processo, valorizando o conhecimento prévio do aluno, usando-o para a aquisição de novos conhecimentos, a fim de tornar a aprendizagem relevante e definitiva.

[...] em primeiro lugar, a professora tem que avaliar e conhecer esse aluno e ver o que ele sabe e a partir daí poder preparar porque não adianta chegar jogando o conteúdo pra eles, isso é uma exigência; não adianta “ah, eu tenho o conteúdo aqui vou largar para o aluno, isso não rola, né?!” (Professora Melissa, entrevista, 2020).

Então é leitura de mundo, assim, a gente questiona, direciona, instiga ela para ela mostrar pra gente como ela tá interpretando, de que forma ela tá interpretando isso que ela está vendo (Professora Camomila, entrevista, 2020).

O rendimento será satisfatório se a aprendizagem for significativa para ele. Terá mais atenção e participação durante as aulas (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

Essas narrativas deixam evidente o quanto é importante para o processo de aprendizagem que o professor conheça seus alunos, seus interesses, suas competências, seus pensamentos e conhecimentos pregressos, pois, dessa forma, as chances de sucesso tornam-se maiores e mais efetivas.

Na narrativa de Alfazema, especialmente, vimos que, para essa professora, o fato de a criança ter mais atenção e participar mais da aula, demonstra que a aprendizagem foi significativa para ela, e, conseqüentemente, terá um rendimento satisfatório nesse processo de aprendizado.

E, acreditamos que, para o professor ter esse feedback tão importante, mostra-se necessário que ele tenha uma postura de questionador, que, além de mediador nesse processo de aprendizagem, o docente possa instigar em seus alunos a curiosidade, estimulando-os a refletir sobre suas descobertas, mobilizando-os para a construção do seu conhecimento.

Sob esses aspectos é possível identificar nas narrativas seguintes, a visão dessas professoras sobre o processo de aprendizagem a partir da interação com o outro, ou seja, a construção do conhecimento baseada na troca. De modo que cada criança tem o seu tempo de desabrochar e aprender, na convivência, o respeito pelos demais, que, com suas ideias e pensamentos diferentes, irão complementá-la.

[...] que ela tem que respeitar o que o coleguinha pensa, que ele pensa diferente dela, então aqui tá base, a base para ela começar a conviver com as outras pessoas da mesma idade e que pensam mais ou menos como ela e ela trocar isso aí, ela saber o limite, começar aprender os limites, até onde ela pode ir, até onde não pode ir, como ela pode se expandir, então ela vai ler agora vai aprender a ler assim, através de desafios, de uma mais forma mais criativa, a gente tem que possibilitar que ela se desabroche de forma criativa, na interação com o outro; o outro é que vai fazer essa diferença na construção dela; ela vai se tornar aquele eu, vai se ampliar à medida que ela vai se desafiando através do outro, do pensamento do outro, é onde ela vai se completar (Professora Camomila, entrevista, 2020).

Todos têm para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. As experiências servem de suporte para novas aprendizagens (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

O contexto social é decisório no desenvolvimento cognitivo de uma criança, tanto na manifestação do pensamento, como da linguagem desta, seja verbalizada ou não. E é, sem dúvida alguma, na interação social em que se dá essa evolução. Encontramos esta afirmação na teoria interacionista de Vygotsky que tem como fundamento a ideia de que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social entre os sujeitos, os objetos e outros sujeitos, por meio dos fatores ambientais em que o indivíduo está inserido. Portanto, a influência das relações sociais no desenvolvimento intelectual, confirma que a formação se dá numa interação entre o indivíduo e o ambiente, em mútua modificação. Nas palavras do autor: “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1992, p. 68).

E o relato das professoras comungam dessa ideia, conforme vemos a seguir:

[...] então, é o momento que ela tem para socializar as suas construções e absorver as construções dos seus colegas e crescer naquela troca. Então, essa leitura que ela tem, ela não é mais só sozinha, ela é compartilhada e é nessa troca que ela vai ampliar, ela vai crescer (Professora Camomila, entrevista, 2020).

A aprendizagem se dá na interação com o outro (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

De acordo com as narrativas das professoras Camomila e Alfazema, a alfabetização se dá na perspectiva de socializar os conhecimentos do aluno com seus pares e, nesse processo, demonstram a relevância da interação social nessa fase em que a criança aprende a interpretar sua realidade a partir das construções coletivas do seu grupo. Ou seja, a leitura é fundamental para que as pessoas sejam inseridas no mundo da comunicação e, através dela, se relacionem de diversas formas e, assim, consigam interpretar a realidade de um determinado contexto, tornando-se capazes de nele intervir.

Hoje sabemos que, para uma prática alfabetizadora ser efetiva, é necessário que o professor seja mediador nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, oferecendo possibilidades de o educando desenvolver-se, usando de intervenções coerentes e significativas para que a aprendizagem desse aluno se construa. Enfim, o professor “deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança. Uma tarefa que não é nada fácil” (FERREIRO, 2000, p. 61), mas cada dia mais emergente para que mudemos o quadro de fracasso em que nos deparamos cotidianamente, especialmente nas escolas públicas localizadas em comunidades de alta vulnerabilidade social.

Partindo dessa premissa de que é na mediação que está implicada a forma como percebemos as condições e possibilidades de aprendizagem dos estudantes é que vimos o quanto é necessário valorizarmos o educando pelas suas experiências. Tais experiências são fundamentais para que a aprendizagem não seja meramente cognitiva, mas ocorra de forma significativa, de modo a oferecer maiores oportunidades de interação com novas situações e, conseqüentemente, novos conhecimentos.

Sabemos que o ser humano é um ser social por natureza, pois ele não vive isolado, ao contrário, ele interage em diversos ambientes e participa de diversificados grupos em coletividade. Assim acontece com a criança desde o seu nascimento, que passa a participar, inicialmente, do grupo familiar e, posteriormente, ao entrar na

escola, começa a integrar um novo grupo em que ela intensificará as suas relações e interações. Vimos na teoria de Vygotsky que todo o processo de aprendizagem é mediado e, no caso da escola, é a figura do professor, como mediador, que fará a diferença nessa interação da criança com o ambiente. Tal processo favorece sua relação com os colegas, com ele próprio, pois são as interações estabelecidas entre professor e aluno que contribuirão para o êxito ou o fracasso da aprendizagem.

Além de usar esse espaço para partilhar suas experiências e construir novas aprendizagens, a criança estabelece relações que influenciarão no desenvolvimento de várias aptidões e habilidades e que a auxiliarão a tornar-se um adulto independente, crítico e capaz de atuar de forma consciente, em seu contexto.

Nesta perspectiva é fundamental considerarmos as concepções docentes acerca das possibilidades de aprendizagem das crianças com as quais atua, bem como os desafios que se apresentam no cotidiano escolar diante de crianças que, apesar das mediações vivenciadas no contexto escolar, não atingem as aprendizagens esperadas no currículo. A narrativa da professora Melissa assim expressa:

O importante é ler e escrever porque sem isso também é difícil. Mas ter essa linguagem também para o mundo porque tem alguns que talvez não consigam escrever, mas eles vão conseguir se virar bem mesmo sem escrever, só olhando, entendendo, porque essa leitura do mundo é muito importante também (Professora Melissa, entrevista, 2020).

Nesse enfoque, voltamos à reflexão sobre a possibilidade de a alfabetização ser um processo exitoso a todos, ou seja, será que todas as crianças podem ser alfabetizadas?

Sabemos que o papel fundamental da escola é justamente acolher, valorizando a diversidade de saberes, a fim de possibilitar a todos o acesso e permanência nesse ambiente. Porém, percebemos que a escola acaba negligenciando em suas atribuições, criando obstáculos, muitas vezes, para a permanência das crianças das classes populares. Sabemos que mais de oito milhões de crianças em idade escolar ficam fora da escola e, talvez, jamais tenham acesso a ela; e aquelas que tem o acesso passam por outras adversidades para conseguirem ter sucesso nessa instituição. Garcia (2012) diz que

“Grande parte das crianças pobres saem, ao final de alguns anos, sem sequer saber ler e escrever. Saem da escola porque desistiram de insistir em

aprender. Saem pior do que entraram, pois ao entrar traziam a esperança de aprender e ao sair levam a certeza de sua incapacidade, não apenas para aprender, mas uma incapacidade global. Ao saírem, após uma insistência de muitos anos, insistência insatisfeita pela escola, são rotuladas de evadidas, responsabilizadas que são por não terem aprendido o que a escola diz que ensina, e responsabilizadas ainda por terem desistido de continuar tentando” (GARCIA, 2012, p. 10).

Assim, sendo as crianças as grandes responsáveis pelo seu próprio insucesso, a escola se exime de sua culpa e dispensa buscar outras justificativas para o problema, corroborado para o aumento da marginalização, já tão evidente no ensino público brasileiro.

De acordo com Pereira (2009), a instituição escolar fica paralisada, fragilizada diante das situações adversas que enfrenta; dificultando, assim, cumprir sua função de promover aprendizagens. Especialmente quando está inserida em um contexto de vulnerabilidade, é que a escola precisa ir além de suas atribuições, ou seja, contemplar o desenvolvimento da criança nos aspectos físico motor, cognitivo, emocional afetivo e social. Porém, os estudos de Pereira (2009) reiteram que muitas escolas usam dessa atribuição para reforçar as desigualdades, reproduzindo a exclusão, aumentando a indiferença, invisibilizando cada vez mais o aluno já marginalizado socialmente, naturalizando o fracasso.

Jacomini (2010, p. 67) nos fala sobre as condições de acesso e democratização do ensino, assim como a necessidade de se construir uma possibilidade baseada nos princípios da educação como direito fundamental do homem. É nessa perspectiva de que todos podem aprender se lhes forem garantidas as condições adequadas e o respeito às suas potencialidades, que nos permite considerar a alfabetização como um direito de todos.

Quando diante do aluno se acumulam os pequenos fracassos, as indicações de que não vai conseguir ir muito mais longe, chega o momento de retirar-se discretamente e sem escândalo. [...] a soma dessas atitudes bem pode levar a que ninguém veja outro problema senão o seu, isto é, a que o conjunto de exclusões ou “fracassos” individuais resista em ser percebido como um problema social” (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 215, 216).

Frente a essa colocação, podemos afirmar que, embora existam políticas públicas que ditem diretrizes sobre o direito de acesso e permanência na escola e garantam aos cidadãos a efetivação desse direito, na prática há a dificuldade de se

implementar essa legitimidade, o que causa muita angústia nas professoras, de acordo com suas narrativas.

E tem crianças que até ficam grande e até os 14 anos não aprendem, eles saem fora da escola; que é o que os governos querem que a gente quebre isso aí, sabe, querem que a gente quebre isso aí pra gente atingir a criança, fazer a criança ler porque o ser humano tem capacidade, já foi comprovado que tem, então a gente assim, tá pecando nessa parte aí (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

O fato é que não foi feito um investimento maciço para a garantia das condições de acesso e permanência dos educandos na escola. Portanto, torna-se urgente que a escola quebre o paradigma da exclusão e legitime a emancipação dos alunos com o compromisso em oferecer oportunidades de ingresso e continuidade a eles, de forma equitativa. Promover uma educação participativa e colaborativa que possibilite a aprendizagem de todos é fundamental.

O aluno precisa ser alfabetizado, aí quanto mais cedo ele for alfabetizado, melhor para o aluno, melhor para a escola porque tem coisas que vai ser naqueles anos iniciais que vai passar depois tu não passa mais; se o aluno ficar defasado ali é um fracasso escolar, da escola e do aluno; eu penso assim. [...] até o terceiro ano tu vai ter que conseguir fazer ele ler, é a prioridade porque depois ele não vai ter esse momento mais; tanto é que essa professora da quarta série, se não conhecer, vai dizer: “ah, eu não sei alfabetizar” e ela não vai alfabetizar; ele pode repetir três, quatro anos na quarta série, ele não vai aprender o que não aprendeu até o terceiro (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Acho que o aluno precisa ser alfabetizado no primeiro ano do ensino fundamental porque se ele não se alfabetizar, perderá suas hipóteses, recomeçando do zero no ano seguinte (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

Observamos na narrativa das professoras Lavanda e Alfazema, uma grande preocupação com o tempo de aprendizagem dos alunos, de forma que estes precisam ser alfabetizados em determinado período estipulado para o Bloco Pedagógico (do 1º ao 3º ano). Caso contrário, as dificuldades aumentam, pois a escola tem um cronograma a seguir e, “perdido” esse prazo, o aluno fica com defasagem em sua aprendizagem. Tal processo fragiliza as condições de aprendizagem e o estudante se torna um forte candidato ao fracasso escolar, denotando o seu insucesso, assim como o da escola em seu papel social.

Nessas últimas narrativas evidenciamos, claramente, a ideia das professoras sobre as crianças terem de se adaptar ao currículo da escola, pois há um tempo de

aprendizagem que está ligado aos conteúdos programáticos e não ao processo de aprender e, por esse motivo, os alunos precisam se adequar a esse período. O ensino muitas vezes é padronizado pelos conteúdos em sequência e períodos. E o tempo da escola nem sempre corresponde ao da criança e da professora, podendo ocasionar fracassos nesse descompasso se ultrapassado esse prazo.

Assim, diante dessa análise, evidenciamos o tensionamento existente entre o que as professoras manifestam em suas concepções acerca da alfabetização e as exigências do currículo escolar. Ou seja, a ideia presente, argumentada acerca da necessidade de organizar o ensino a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, respeitando o tempo de cada um, de modo a pensarmos num conjunto de circunstâncias que venham ao encontro desse aluno, parece se contrapor a ideia de que há um tempo certo, nesse currículo, para o aluno aprender. Logo, passado esse prazo, o aluno não logrará êxito nesse processo.

Neste sentido, consideramos que é necessário que se invista em estratégias que auxiliem, de fato, professores e estudantes a compreenderem que a aprendizagem é o objetivo primordial da escola. Diante disso, para se garantir a educação para todos, com os alunos obtendo êxito em sua aprendizagem, a escola precisa procurar novos meios de superação dos instrumentos políticos e pedagógicos que favorecem a continuidade da exclusão. É necessário que a escola (re)signifique estereótipos e minimize, com urgência, o seu caráter reprodutor e transforme-se em local acolhedor e democrático, de forma que todos possam aprender de modo a estarem aptos para atuar como cidadãos no mundo.

4.2 VULNERABILIDADE SOCIAL E AS (IM)POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM

4.2.1 Concepções docentes sobre vulnerabilidade social e desempenho escolar

O conceito de vulnerabilidade indica uma diversidade de fatores que definem o fenômeno, sendo que o olhar para a integralidade dos sujeitos em condições vulneráveis, mostra as demandas de diferentes ordens que esses sujeitos têm, no entanto mostra também suas capacidades que, na maioria das vezes, ficam

encobertas pelo preconceito e condições de invisibilidade, dada a naturalização das diferenças e desigualdades sociais.

Assim, compreendemos a vulnerabilidade social como a condição dos grupos de indivíduos expostos a riscos e baixa capacidade material, simbólica de famílias e pessoas para enfrentar e superar os desafios com que se defrontam. Nesta direção, as noções de carência e de exclusão social estão intrinsecamente relacionadas, remetendo-nos a fragilidade a que estão expostos determinados grupos ou indivíduos (JANCZURA, 2012; CARNEIRO E VEIGA, 2004).

Neste contexto, estão as comunidades demarcadas pela privação de recursos básicos que são imprescindíveis para uma vida digna, como a alimentação, assistência à saúde, educação, segurança pública, lazer, habitação com saneamento básico, trabalho com remuneração justa, “traduzindo debilidades ou desvantagens para o desempenho e a mobilidade social dos atores”. (VIGNOLI e FILGUEIRAS, 2001, apud ABRAMOVAY et al., 2002, p. 13).

Muitas crianças da escola pública advêm de comunidades vulneráveis, onde os desafios são inúmeros, com situações de pobreza, violência, drogadição, maus-tratos, negligência, exploração do trabalho infantil, além do abandono. Em muitos desses casos, se evidenciam também as dificuldades de aprendizagem decorrentes de algum distúrbio físico, emocional ou neurológico que se manifestam no desempenho escolar ineficiente. Frequentemente se relaciona esse contexto de vulnerabilidade social ao rendimento escolar da criança, sem, contudo, ser uma regra.

Em princípio, as professoras colaboradoras desse estudo ao serem questionadas sobre seus entendimentos de vulnerabilidade social e sua relação com o desempenho escolar dos alunos, enfatizam que essa relação é perceptível, mas não determinante para o sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem.

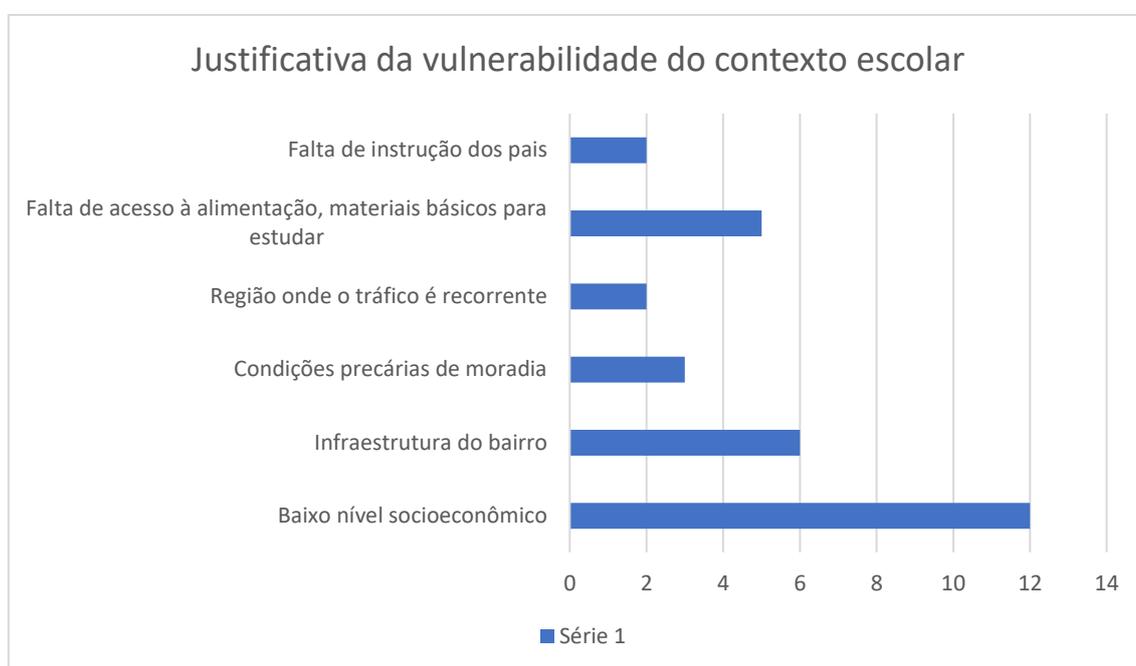
Evidenciamos que as professoras compreendem ou atribuem como condição da comunidade vulnerável o fato de as crianças não terem alimentação em casa, não terem hábitos de estudo e nem rotina em seu dia a dia; viverem em situação de risco, assim como residirem em um contexto social difícil.

Em alguma medida, quando pensamos nestas crianças, o que vem em primeiro plano é tudo o que lhes falta, sendo que as possibilidades são, muitas vezes, substituídas pela ideia da carência. Nas Rodas de conversa evidenciamos entre os participantes um entendimento vinculado ao baixo nível socioeconômico das famílias moradoras nessa comunidade, seguido pela infraestrutura do bairro, com carência de

saneamento básico, iluminação pública, ruas calçadas ou asfaltadas. Posteriormente, constatamos o fato de as moradias serem em condições precárias em termos de infraestrutura, a recorrência do tráfico de entorpecentes, a falta de acesso aos bens básicos, como alimentação, saúde, educação, emprego e moradia, além da falta de instrução dos pais moradores da comunidade.

O gráfico 7, a seguir, exhibe as justificativas dos participantes em considerar seu contexto escolar situado em comunidade vulnerável.

Gráfico 7 – O que caracteriza seu contexto como vulnerável?



Fonte: Informações retiradas dos formulários de inscrição para as rodas de conversa sobre a justificativa de considerar seus contextos escolares situados em comunidade em situação de vulnerabilidade social.

Entendemos que existe uma relação estreita entre vulnerabilidade social e desempenho escolar e que necessita ser analisada cuidadosamente para que não corramos o risco de estereotipá-la. Apesar de pesquisas apontarem que os índices de fracasso escolar estão, em grande número, localizados em escolas que atendem comunidades em vulnerabilidade, como nas de Ribeiro; Vóvio (2017) e Calejon (2011), esses fatores não são uma regra.

Temos observado muitas escolas inseridas em contexto vulnerável que conseguem desmistificar essa premissa de fracasso escolar das crianças advindas

desse ambiente, através de um trabalho colaborativo, quando professores, alunos, gestão e família se unem em prol dessa mudança. Ações positivas e propositivas de uma gestão pedagógica compromissada com o processo educativo são capazes de reverter o quadro de insucesso esperado nessas comunidades e, assim, garantir o direito de acesso e permanência de todos os sujeitos à educação. As narrativas dos professores da escola A assim, se manifestam:

Acredito que sim, a situação de vulnerabilidade social do aluno interfere na aprendizagem. O professor também deve buscar conhecer, respeitar e valorizar os seus alunos. Isso não vai fazer com que resolva os problemas, mas, com certeza, vai diminuir para que ocorra uma aprendizagem mais significativa. (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

Muito, tem sim gente que diz “não tem nada a ver”, tem tudo a ver porque desde a alimentação, do jeito que conversa em casa, os hábitos de casa, eles não têm o hábito de estudo, não é valorizado, então interfere, assim, eu acho que tem uns 80% do que eles são na vida deles. (Professora Melissa, entrevista, 2020).

Não quer dizer que a criança que venha do contexto social difícil, vulnerável, não tenha como aprender; ela aprende, ela aprende porque eu já trabalhei, só que tu tem que se empenhar, tu tem que te envolver muito, muito, muito, ali, cobrando, porque tudo que tu cobra da criança ela te devolve. Se hoje ela não faz, tu vai conseguindo, vai conseguindo, vai conseguindo... (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

[...]não, de jeito nenhum, não impede de aprender, só vai impedir de aprender, mas isso é para qualquer pessoa, por exemplo, com algum problema psicológico, emocional, alguma coisa assim, mas não por eles estarem vivendo nessa situação de risco que vá afetar eles de aprender, não! (Professora Camomila, entrevista, 2020).

É notório que a conjuntura da educação brasileira é marcada pelas grandes diferenças sociais que transformam a pluralidade em desigualdades, ao invés de promover oportunidades, gerando um aumento significativo de sujeitos em situação de vulnerabilidade social. E um dos grandes desafios da atualidade é justamente trazer esses indivíduos que estão à margem do processo educativo, para fazer parte desse cenário em que eles possam atuar como protagonistas, não só tendo a igualdade de acesso, mas também de permanência exitosa no âmbito educacional.

Nos últimos anos, tem-se buscado uma reestruturação no sistema educacional brasileiro, devido à história de repetência em grande reincidência na nossa educação, especialmente na passagem da 1ª para a 2ª série, hoje segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental. Isso, sem considerar a quantidade de crianças em idade escolar que ficavam fora da escola, ou seja, marginalizadas dela. Assim,

surgiu a grande necessidade de se buscar alternativas significativas, a fim de refrear o fracasso escolar no país.

Saviani (1999) classifica, quanto à questão da marginalidade, as teorias educacionais em dois grupos: primeiro as teorias que concebem a educação como um meio de progresso, o que significa a forma de superação da marginalidade; e as teorias que compreendem a educação como um instrumento de discriminação social, sendo, assim, uma condição de marginalização. Ainda conforme o autor, ambos os grupos de teorias percebem a questão da marginalidade em relação a forma de se entender educação e sociedade.

Para o primeiro grupo, a marginalidade é casual, um desvio que pode e deve ser corrigido, sendo que a educação surge como uma força equalizadora que “tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite com a superação do fenômeno da marginalidade” (SAVIANI, 1999, p.16). A educação tem um papel determinante que garante a construção de uma sociedade igualitária.

O segundo grupo de teorias, segundo Saviani (1999), entende a marginalidade “como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade” (p. 16), sendo essa marcada pela divisão entre grupos de modo que, aquele que detém maior força, se transforma em dominante, relegando os demais ao estado de marginalizados. Nessa circunstância, a educação se converte “num fator de marginalização já que sua forma de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente escolar” (p. 17).

As teorias do primeiro grupo são denominadas por Saviani como “não-críticas”, pois consideram apenas a ação da educação sobre a sociedade, sem, no entanto, compreender as determinações sociais do fenômeno educativo, acreditando que a educação seria suficiente para promover a equalização social. Ao contrário, as teorias do segundo grupo são intituladas como “teorias críticas”, pois acreditam não ser possível entender o fenômeno educativo desvinculado de seus condicionantes sociais, ou seja, há uma total dependência entre educação e sociedade. Dessa forma, a educação consistiria em reproduzir a estrutura socioeconômica da sociedade, reforçando o modo de produção capitalista, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. Assim, essas teorias do segundo grupo foram denominadas por Saviani de “crítico-reprodutivistas”.

A função equalizadora da escola, em suas origens, foi se transformando com o passar do tempo e se torna, cada vez mais, discriminadora e repressiva. As reformas educacionais falharam, evidenciando o papel da escola na atualidade: “reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 1999, p. 27).

Partindo do pressuposto que fracasso significa insucesso, frustração, reprovação, percebemos que, ainda, é muito forte a ideia de culpa sendo atribuída ao próprio sujeito, principalmente se ele pertencer às camadas populares e viver em um contexto de vulnerabilidade social. O estigma de que a criança carente não aprende ou tem mais dificuldade de aprendizagem é um dos mitos que Patto (1999) busca desmistificar, desde há muito tempo, como também o despreparo e desmotivação do professor que seria outra explicação dada ao fracasso.

Pensando a escola como um espaço contraditório que tanto reproduz como interfere na estrutura social, é inevitável que se transfira a responsabilidade pelo fracasso aos sujeitos desse contexto educativo, seja o aluno com suas características individuais (carência cultural, fatores genéticos, familiares), como também ao professor com suas singularidades (qualificação, comprometimento, ideologia). Todavia, percebemos que se constrói um discurso ideológico sobre o tema, pois se trata de uma situação sócio-histórica que está presente desde os primórdios do ensino público no Brasil. Por essa razão, urge a necessidade de uma profunda modificação no papel da escola pública no sentido de ser instrumento contributivo à estruturação de uma nova política educacional. Política essa que atenda a todos os sujeitos de forma equitativa, trabalhando para a superação do fracasso, independente de quem é a responsabilidade.

Assim, Ferreiro e Teberosky (1985) levantam a questão

Qual a causa que transforma um indivíduo em repetente, em seguida num desertor, terminando por ser um subinstruído para o resto da sua vida? Seria, por acaso, incapacidade de aprender o que determina o fracasso? Trata-se, talvez, de um sujeito responsável pelo próprio abandono que, algum dia, poderá reintegrar-se ao sistema para diminuir suas falências educativas? Esta poderia ser uma possível interpretação (ainda que não aceitável) se, ao estudarmos o problema, fizéssemos uma abstração da realidade onde ele se insere. Ocorre, porém, que, quando analisamos as estatísticas, nenhum desses problemas se encontra proporcionalmente dividido entre a população, senão que se acumulam em determinados setores que, por razões étnicas, sociais, econômicas ou geográficas, são desfavorecidos. É entre a população indígena, rural ou marginalizada dos centros urbanos eu se concentram as maiores porcentagens dos fracassos escolares (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.17).

Dessa forma, percebemos que existe uma possível relação entre o contexto social em que os alunos estão inseridos e o fracasso escolar, especialmente quando esses sujeitos se encontram em situação de marginalização, seja por razões sociais, culturais ou étnicas.

Muitas pesquisas apontam a interferência do nível sociocultural das famílias no desempenho escolar da criança. De acordo com Garrison (1971, p. 44 apud Tagliapietra, et al; 2007) cada unidade cultural causa um impacto sobre a criança em crescimento, mas talvez, nenhuma exerça efeito tão evidente sobre tantas facetas de sua personalidade como o nível socioeconômico da família. Ele afeta o que a criança dá de si e o que recebe, o que vê em si e em seu ambiente e como os outros a veem, o que julga poder conseguir, quanto realiza com essa capacidade, evidenciando a relação intrínseca que existe entre o nível sociocultural das famílias e a aprendizagem dos alunos, seja de sucesso ou insucesso.

Sabemos que a família é o primeiro grupo social no qual a criança interage e é nele que se dão as primeiras aprendizagens. Dayrell (1999, p. 140) nos diz que “o que cada um é, ao chegar à escola, é o fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais”. A partir disso, podemos refletir sobre os impactos advindos de um contexto de privações, seja dos proventos básicos, como alimentação, vestuário, alimentação, como dos bens culturais, em que há pouco ou nenhum contato com material escrito, tampouco a valorização dessa cultura, muitas vezes distante e inacessível, da dura realidade em que vive.

Um ambiente que não apresenta ao sujeito muitas possibilidades de experienciar vivências agradáveis, também não oferece uma valorização das relações entre os indivíduos, gerando dificuldades no desenvolvimento apropriado das funções psíquicas, refletindo diretamente na aprendizagem. De acordo com a narrativa da professora Alfazema observamos que o professor é ciente das dificuldades que a criança traz de suas experiências, do seu contexto vulnerável, no entanto, nem sempre o leva em consideração no planejamento de suas aulas:

Acho que ainda é pouco discutido o tema. O problema (dificuldades) existe, mas, às vezes, não o levamos em consideração quando estamos planejando as nossas aulas, visto que temos que desenvolver conteúdos (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

A preocupação com o currículo ainda é muito maior, na maioria das escolas, pois os professores têm demandas a cumprir. O atendimento àqueles alunos mais necessitados de atenção e auxílio, fica em segundo plano e, muitas vezes, as necessidades diferenciadas dos demais não são consideradas. O professor, por sua vez, envolvido em sua rotina, não consegue atendê-los como deveria, aumentando, assim, o déficit em suas aprendizagens e, conseqüentemente, o número do fracasso escolar.

Esse, sem dúvida, é um dos grandes desafios da educação atualmente, ou seja, a construção de uma sociedade educadora, onde o sistema educacional possibilite o conhecimento da realidade social pelos sujeitos e que esses assumam o papel de artífices, comprometidos com as transformações sociais. Assim como, a criação de políticas públicas em prol de uma educação de qualidade para todos, de forma que a escola cumpra sua responsabilidade com os indivíduos de todas as classes sociais, exercendo sua tarefa educativa na construção de uma sociedade mais humana, mais justa e mais digna, na qual as oportunidades sejam inclusivas.

Ferreiro (2011) destaca que o fracasso escolar, aqui representado pelo analfabetismo, se concentra nas áreas de vulnerabilidade social dos grandes centros, nas zonas rurais, onde a economia de subsistência é bastante rudimentar, assim como nas populações indígenas e camponesas. E é justamente o meio cultural em que o indivíduo cresce, que influi no desenvolvimento de seus conhecimentos e, conseqüentemente, possibilita a sua participação na sociedade. Pois “a falta de capacidade para manejar os sistemas simbólicos de uso social põe qualquer indivíduo em situação de carência. O funcionamento da sociedade global requer indivíduos alfabetizados; portanto, os indivíduos podem exigir o direito à alfabetização, o que não pode ser entendido como uma opção individual, mas como uma necessidade social” (FERREIRO, 2011, p. 59)

Nesse sentido, verificamos as narrativas das professoras, quando elas explicitam suas ideias:

Eu penso assim, quando tem esse aspecto assim que a criança é vulnerável e que o pai também tá vulnerável, a escola tem que meio que fazer essa parte que a família não tá fazendo e a escola não tá conseguindo, tá ficando muita coisa porque a criança tá chegando aqui assim (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Então eles não têm isso em casa, essa rotina, eles não têm; tem gente que vai até de madrugada brincando na rua, tem gente que só come aqui comida e tem gente

que não gosta de carne porque nunca viu carne. Então eles entram num outro ambiente e eles tem que seguir, se moldar a esse ambiente (Professora Camomila, entrevista, 2020).

Percebemos nas narrativas de Lavanda e Camomila, dois pontos importantes a serem destacados: as dificuldades que a família, muitas vezes, tem no cumprimento de seu papel de educadora e de mantenedora, transformando a escola num ambiente de suporte para prover o que ela não consegue; e a ideia da adaptação em que a criança precisar se ajustar ao ambiente escolar para que consiga fazer parte dele sem, no entanto, quebrar as regras estabelecidas. Conceitos que precisamos romper, pois dadas as circunstâncias em que as famílias se encontram, sabemos que não podem ser responsabilizadas, visto que também necessitam de apoio para vencer a condição vulnerável em que se encontram. Assim como, o pensamento de adaptação, já que a escola se fez universal a todos e a educação passou a ser um direito. A escola não pode mais atuar como antes, quando se acreditava que o aluno deveria adequar-se aos conteúdos, métodos, processos avaliativos, em que as relações verticais entre professor e aluno eram habituais e consideradas normais.

Angela, ela não sabe pegar o lápis, não tem a pré-escola, às vezes o pai não sabe ou não quer se envolver ali, ensinar a criança, e a criança precisa ter esse acompanhamento (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Aí a necessidade de programas sociais que auxiliem a família em sua função educativa, de modo a acontecer uma parceria entre escola e família, a fim de, juntas, assumirem o compromisso de um trabalho colaborativo em prol da criança e de sua aprendizagem.

De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (MDS/SNAS, 2004, p. 15), devemos considerar os riscos e vulnerabilidades a que a população esteja sujeita, assim como “os recursos com que conta para enfrentar tais situações com menor dano pessoal e social possível. Isto supõe conhecer os riscos e as possibilidades de enfrentá-los”, sendo “capaz de entender que a população tem necessidades, mas também possibilidades ou capacidades que devem e podem ser desenvolvidas”. Dessa forma, precisamos fazer um reconhecimento da conjuntura que as famílias vivem, que não pode ser somente das carências, mas igualmente das possibilidades, além das vontades em querer transpor a situação vivida, para, assim compreender melhor o contexto e as condições que possibilitam a interação família-escola.

Vimos nas narrativas a seguir, a necessidade dessa interação entre família-escola para consolidar a cooperação e o comprometimento de cada ambiente no desenvolvimento desse processo, de forma que se supere os rótulos sobre o insucesso escolar. Enfocando que tal fracasso é ocasionado pelas condições socioeconômicas dos educandos e, assim, se assegure o direito à educação de qualidade para todos.

Aqui é um reduto, é como se eles viessem pra cá pra ter os amigos, pra ter a internet, pra ter a comida e, lá de vez em quando, estudar. (risos) Aqui ainda é um refúgio (Professora Camomila, entrevista, 2020).

Quando vêm para escola, eles não vêm para aprender, ele vem pra escola para sair de casa porque eles não querem ficar aqui, chegar e abrir o caderno e já ver o que que eu vou fazer hoje, o que que eu vou aprender hoje... eu chego aqui, eu já quero ficar conversando, eu quero saber que horas que é o horário do recreio, o que tem de merenda... (Professora Melissa, entrevista, 2020).

Nessa perspectiva, percebemos na declaração da professora Melissa uma preocupação com o interesse do aluno em relação à realização das atividades escolares, pois fica explícito nessa fala e também da professora Camomila, que a escola se configura como um local de acolhida, onde os interesses primordiais são de convívio e satisfação alimentar.

Diferentes estudos mostram que o nível sociocultural da família é uma importante variável para se compreender o rendimento escolar da criança, assim como a valorização e o sentido da escola por parte do aluno. Nesse sentido a narrativa da professora Lavanda:

[...] tu tem que tá acompanhando a criança e exigindo da criança e do pai junto na nossa realidade porque é uma clientela assim, muito fragilizada socialmente (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Acreditamos ser importante essa interação com a família, no compartilhamento de produções, para que possamos obter melhores resultados. Assim como a escola considerar os conhecimentos que o aluno traz consigo, de forma a compreender o impacto das condições objetivas no desenvolvimento pleno dos sujeitos e pensar possibilidades de forma colaborativa e solidária.

Percebemos na narrativa da professora Melissa a concepção do sujeito de possibilidades que traz consigo uma bagagem cultural que deve ser valorizada. Mas, em muitos casos, esse sujeito é estigmatizado pelo contexto de onde advém.

[...] não rotulando demais os alunos, “ah, porque eu conheço aquela família daí aquele não adianta”. Não é um caso perdido, a gente sempre tem que pensar no que ele é capaz de fazer de bom, o que ele pode nos dar de retorno nisso, então acho que isso precisaria a gente resgatar um pouquinho a nossa comunidade escolar porque ela é um pouco rotulada também (Professora Melissa, entrevista, 2020).

Compreendemos que a conjuntura em que o aluno se encontra interfere diretamente em seu desempenho escolar. Contudo, não podemos rotular esse contexto, de forma que inviabilize seus sujeitos no constructo do conhecimento e impossibilite o processo de transformação do cenário no qual estão inseridos.

Segundo Estebán (2012) a “interação da criança com seu mundo interior revela-se um espaço de aprendizagem, sendo ele mesmo resultado de outras aprendizagens” (p. 57). No entanto, rejeita-se o conhecimento trazido pela criança, partindo da ideia de que os seus conhecimentos são irrelevantes e pode, inclusive, ser prejudicial ao processo de aprendizagem. A escola procura esvaziar a criança daquilo que constitui realidade e completá-la com os conhecimentos que considera adequados ou necessários.

Percebemos no relato da professora Lavanda a ideia da criação das normas de convivência na escola e o reforço dessas, diariamente, a fim de padronizar um comportamento que se julgue adequado ao ambiente escolar.

As normas de convivência precisam todos os dias, não muitas normas, mas, assim, todos os dias precisa rever aquilo ali no comecinho da aula (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Assim também se recusa a criança, quando não se reconhece o empenho dela para aprender e se ajustar às normas do contexto social e escolar, “os resultados apresentados são avaliados como sua impossibilidade e com a comprovação de sua incapacidade” (p. 59). Dessa forma, ela não consegue compreender como deve agir para que seja aceita. Estabelece-se a hesitação sobre demonstrar o seu real processo de aprendizagem e como está articulando o que já sabe, com os conhecimentos novos, suas relações, conclusões, dúvidas, desconhecimentos, mesmo sendo

considerada incapaz; ou se tenta reproduzir os modelos que lhe são apresentados, trazendo seu entendimento sobre as informações que detém, mesmo que sem fazer com perfeição e ser considerada desqualificada. Restando, assim, demonstrar desinteresse pela aprendizagem, como forma de autopreservação.

Na realidade, aquilo que, muitas vezes, se apresenta como desinteresse ou desatenção, é uma tentativa da criança para se enquadrar na forma apresentada pela escola. Sendo “essa busca do enquadramento, da homogeneidade, um dos caminhos para o fracasso escolar, pois impede que os conhecimentos que a criança possui se explicitem, se rearticulem e se ampliem” (ESTEBÁN, 2012, p. 59).

Assim, percebemos a fragilização da escola diante de tantos desafios, pois, educar na diversidade, é mais um entre tantos que se apresentam na educação do século XXI.

E aí eu acho que tá assim, como a escola tá meia... o equipamento da escola, tanto material como pessoal, tá também fragilizada, a criança tá penando muito aqui na nossa comunidade (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Desse modo, é necessário recuperar o papel do professor na relação pedagógica, de modo que ele deixe de ser apenas aquele que orienta a aprendizagem ou que fornece as informações necessárias. O professor precisa ser compreendido como o articulador no processo escolar de ensino/aprendizagem, capaz de promover uma relação dialógica com o aluno no sentido de auxiliá-lo a ser o construtor de seu conhecimento. É nessa relação e na forma como o professor recebe e direciona o trabalho da criança que implica a construção do fracasso ou sucesso do aluno.

Vimos nas camadas mais desfavorecidas economicamente que os alunos, especialmente àqueles com ínfima escolarização, encontram-se mais vulneráveis às situações de violência, o que acaba refletindo na escola, tanto em seu desempenho no processo de aprendizagem, quanto em suas relações.

O relato da professora Camomila nos mostra um olhar acerca da escola como um refúgio em que ela se apresenta como mediadora de conflitos, conforme vemos a seguir:

A única coisa que eu vejo aqui na escola é que nós não temos uma explosão de violência [...] a gente cria um vínculo que os problemas de violência que acontecem em volta, eles não eclodem aqui. A gente trata de conflitos, tudo, tenta apaziguar esses conflitos, mas eles não eclodem aqui dentro da mesma forma

como é ali fora (Professora Camomila, entrevista, 2020).

É a visão da escola que acolhe, local em que o aluno se sente protegido e valorizado e, por essa razão, desenvolve o sentido de pertencimento tão importante para seu desenvolvimento. De acordo com Freitas (2009), na escola não se aprende apenas os conteúdos relativos às disciplinas, mas a vivência das relações sociais nas quais os alunos acabam desenvolvendo valores e atitudes. E cabe à escola oferecer valores de solidariedade, cooperação e amizade para torná-la um ambiente que vai além do processo ensino/aprendizagem.

As políticas públicas liberais dos anos 90 aos atuais colocaram 97% das crianças brasileiras, em idade escolar na escola, mas não conseguiram garantir qualidade para todas. Este é o limite do projeto liberal (FREITAS, 2009, p. 19).

Tendo em vista que a vulnerabilidade social vai além dos recursos econômicos dos indivíduos, como também está associada às relações sociais e humanas, compreendemos que a escola também possui suas vulnerabilidades. A falta de recursos materiais e humanos, professores desvalorizados, falta de formação, excessiva carga horária, entre tantos outros problemas enfrentados pelos professores denotam as fragilidades da escola. Tais fatores desempenham grande interferência no desempenho escolar das crianças, já que comprometem seu desenvolvimento devido à falta de uma base de apoio para a superação dessa condição de vulneráveis.

A partir dessa constatação, só nos cabe mencionar que o enfrentamento da desigualdade escolar que se reproduz em situações de vulnerabilidade, demanda inúmeros esforços na implantação e execução de políticas públicas educacionais para o alcance da equidade da educação brasileira. Cabe-nos cobrar para que isso se efetive na prática.

4.3 AS EXIGÊNCIAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Sabemos que o modo como uma escola se estrutura tem um caráter pedagógico e que as concepções de gestão escolar refletem muitas vezes posições políticas que denotam a conservação ou a transformação social. Conforme Libâneo

(2004) essas concepções idealizam-se contraditoriamente nos objetivos que dão a direção da ação, refletindo nos resultados dessa gestão.

As professoras ao serem inquiridas sobre quais os desafios que se apresentam ao trabalho pedagógico numa escola inserida em contexto de vulnerabilidade social, responderam que são inúmeros os enfrentamentos que se apresentam.

Podemos observar nas narrativas a unanimidade sobre um dos grandes desafios da escola pública, especialmente àquela inserida em contexto vulnerável, que é a falta de recursos.

[...] claro que falta ainda nas escolas projeto, apoio, não só de pessoas, mas assim até de materiais pedagógicos, falta fazer acontecer a coisa de forma positiva, que é difícil. (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

A cada ano que passa, a escola pública, a nível estadual, está sendo sucateada em termos de recursos, de recursos humanos, recursos materiais, em termos de verbas, eu estou sentindo isso... a gente corre, corre, o dia inteiro e não dá conta da demanda que a gente tem, ainda mais num bairro como o nosso (Professora Camomila, entrevista, 2020).

Às vezes há falta de recursos humanos: professor – dinâmico, orientador, estimulador...; e recursos materiais: quadro, giz, jogos, livros, televisão, computadores... (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

Falta recursos e que também tivesse pessoas para nos auxiliar (Professora Melissa, entrevista, 2020).

É evidente que a falta de recursos e de profissionais para atender as demandas que se apresentam é colocada como um dos grandes obstáculos para o êxito no trabalho que a escola desenvolve. Assim como um condicionante para se obter resultados, sejam positivos ou negativos, dependendo da forma como ele é percebido e valorizado. A realidade da escola pública acaba, muitas vezes, por produzir uma espécie de adaptação as carências que se apresentam. O sucateamento dessas instituições traz consigo o gosto amargo da falta de verbas para a manutenção dos prédios, para a compra de equipamentos, à reparação de danos, como também a reposição de suprimentos de todas as ordens; isso sem falar na falta de profissionais para o bom funcionamento da escola e, muitas vezes, vistos como dispêndios e supérfluos pelo poder público.

Em relação às concepções das professoras participantes deste estudo sobre os desafios da gestão, além da falta de recursos, observamos uma grande

preocupação com a necessidade de organização, liderança e envolvimento de todos os implicados nesse processo.

São muitos os desafios porque a gente trabalha com vários tipos de pessoas, cada pessoa tem suas ideias, suas opiniões e eu acho que é um trabalho bem difícil de fazer; tem que ter assim é, muita paciência, muita inteligência, muita criatividade, mas é possível de fazer e tem que ter organização, tem que cumprir tempo, cumprir calendário, tem que cobrar (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

A gestão escolar deve favorecer um ambiente onde o professor se sinta acolhido, valorizado, estimular e apoiar o trabalho diário; deve ter diálogo; ser parceiro; criar uma relação de confiança; procurar saber as dificuldades dos seus professores (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

Quando a pessoa não concordou com algo que eu tenha feito, a pessoa vai lá e desmancha tudo. Então, às vezes, é preferível tu não falar nem o A, nem o B porque senão tu te sente muito vulnerável quando vai tomar uma atitude e depende muito da outra pessoa, que ela tem que dar a palavra final, mesmo que tu não concorde. Então eu sinto assim que a gente tá perdendo muito, muito, porque a nossa equipe ela não é afinada (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

[...] mas aí também tu acaba adoecendo com isso tudo, a gente tem que compartilhar com o grupo todo isso. A gente tem que ter um momento de sentar todos juntos e vamos colocar as cartas na mesa e vamos ver o que a gente pode fazer pra melhorar. Todo mundo... o que eu posso fazer? E não levar como uma agressão, para o lado pessoal ou termina tudo. (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

Diante das adversidades levantadas, compreendemos que a escola necessita um esforço para se constituir em um coletivo, de forma que todos os envolvidos trabalhem com o propósito de aprimorar a gestão da instituição. Esta é uma maneira de garantir a melhoria da qualidade do ensino, pois gestão implica interação e convergência, já que somos todos diferentes, com opiniões e pensamentos distintos.

Outro aspecto bastante discutido é a perda de autonomia, decorrente da política do governo atual no estado do Rio Grande do Sul. A esse respeito, a professora Camomila se manifesta:

Eu sinto que nos tempos de hoje um dos maiores desafios está acontecendo com a perda da autonomia da escola; [...] muitas coisas já vem engessada e em nome de uma unidade [...] a gente está perdendo essa autonomia [...] às vezes tu esbarra em questões legais, em questões que aquela gestão determina como importante que para ti já não é, mas que tu não tem assim, uma força, que tem que estar sempre achando subsídios e formas para fazer alguma coisa, tentar flexibilizar um pouquinho e tá cada vez ficando mais engessada; com esse (governo) eu tô sentindo que é um dos maiores desafios que a gente tem. A gente

vive todo dia desafios que a gente não consegue resolver, então a gente tenta priorizar alguma coisa, mas a gente está sempre engessado em alguma coisa, engessado na falta de profissionais, na falta de materiais, [...] a gente briga o tempo todo por um espaço que a gente tá perdendo gradativamente (Professora Camomila, entrevista, 2020).

A gente está desvalorizado por toda a sociedade (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

Segundo Contreras (2002), a categoria docente sofreu ou sofre uma transformação, seja nas suas condições de trabalho, seja nas tarefas que realizam que se assemelham aquelas da classe operária, pelas condições e interesses, sendo denominada de “teoria da proletarização de professores”. Apesar de não ser unânime entre os autores, este tipo de análise relaciona o ensino ao mesmo espírito de “gestão científica”²¹, seja referente ao conteúdo da prática educativa, seja pela forma de organização e controle do trabalho docente. Assim, as escolas transformaram-se em uma organização que permitiam igualar as tarefas dos professores sob o pretexto de homogeneização dos alunos, surgindo também a classificação das diferentes funções dentro da instituição escolar.

A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todos os tipos de técnicas de diagnóstico e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em micro técnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinar dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, em sua carência, os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que professores e alunos devem fazer etc (JIMÉNEZ JAÉN, 1988 apud CONTRERAS, 2002).

Desse modo, o professor vê sua função reduzida ao mero cumprimento de preceitos e determinações, perdendo de vista o controle sobre sua tarefa, ou seja, a sua autonomia, o que impede o exercício de reflexão, dado a rotinização do trabalho e promove a solidão pedagógica, em que os colegas se isolam, privados de espaços formativos para a troca de experiências profissionais, intensificando, assim, o individualismo. Estas condições são manifestadas pelos professores de forma contundente:

²¹Que visava reprogramar os processos produtivos com o objetivo de melhorar a produtividade.

O problema é que a gente não tem assim esses momentos pra gente pensar. A gente trabalha tanto num ritmo que não tem esse momento de a gente parar e conversar com as colegas, conversar com outras pessoas para ti, assim, instigar, né, mexer, se sacudir um pouco. Isso é importante, eu acho (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

Por isso, gurias, é o que tá acontecendo, enchendo-nos de função, de coisas, faz relatório, faz aquilo, faz aquele outro... quanto mais tu tiver sobrecarregado de coisas pra fazer, quanto mais cobranças pra estar mostrando, provando aquilo, provando aquele outro, ele não está pensando no papel fundamental da educação e qual é o seu papel diante de tudo isso. Ele tá ali só no automático. E eu fico aqui fazendo as coisas que estão nos cobrando e fico pensando: onde é que eles querem chegar com tudo isso? E a gente sabe que agora, essa filosofia que tem, não é em prol de uma educação de qualidade, a gente sabe disso. E se continuar assim, nós vamos cair bem mais. Achei que era o fundo do poço, mas vi que ainda tem mais um pouquinho (risos) (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

E eis um outro obstáculo que se impõe para a escola: assegurar a autonomia necessária para viabilizar uma gestão democrática e participativa. Dentre os elementos importantes que devem fazer parte de uma gestão participativa, as participantes citam a organização, especialmente da coordenação pedagógica que deve estar presente e próxima das professoras para suprir as demandas do cotidiano escolar.

Acho que a coordenação pedagógica tem que fazer, a gente da direção não consegue, nem que a gente tenha conhecimento a gente não consegue fazer, para conseguir, assim, tem que ter a supervisão bem organizada porque daí tu larga aquela parte assim (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Eu acredito assim que a gente tá falhando muito, a gente não tá dando o suporte que a gente precisa dar, eu sinto assim que tem uma lacuna muito grande e que os anos iniciais estão pedindo, estão exigindo e a gente não tá conseguindo olhar (Professora Camomila, entrevista, 2020).

A gestão da escola deve ser responsável por toda a parte estrutural de organizar, tanto a parte administrativa quanto a pedagógica para que a escola funcione bem (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

[...] os professores de séries iniciais se viram bastante sozinhos, [...] tem um pouquinho de livros que dão um pouco de apoio, mas o professor tem que se dedicar e pensar é comigo os alunos e eu vou ter que me virar; falta suporte e não temos assim ó... mesmo os que vêm incluído nas nossas turmas, a gente acolhe a todos, tenta fazer o possível, mas não temos um... assim... vamos trabalhar de que forma com eles? (Professora Melissa, entrevista, 2020).

Especialmente nesse momento onde um apoia o outro, porque não podemos esperar por ninguém de fora pra nos sustentar (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

Sem dúvida que essa falta de suporte da coordenação pedagógica é decorrente das urgências em suprir a falta de outros profissionais em alguns dos setores da escola. Por exemplo, a ausência de professores afastados por laudos médicos, gera uma desarticulação e sobrecarrega o coordenador que não consegue dar conta de suas atribuições. Observamos que esses fatores denotam a necessidade de reposição desses profissionais que estão escassos na escola, resultante de uma política pública ineficaz e omissa.

A fala da professora Camomila é bastante potente quando ela diz que a coordenação pedagógica não consegue dar o suporte que precisaria dar aos professores. Evidenciamos que há uma grande fragilidade neste setor, pois esses profissionais precisam resolver diversas situações do cotidiano, inclusive substituindo professores. E, sem dúvida alguma, essa rotina desgastante acaba gerando um enfraquecimento do professor, ocasionando, em alguns casos, um lento adoecimento.

A professora Camomila se expressa com um desabafo

Eu tô sentindo assim um desânimo muito grande assim, por parte dos professores, dos colegas, dos funcionários que estão desanimando porque não precisa se exercitar muito, né. Eu vejo é que as pessoas estão abatidas, estão fazendo assim, meio que mecanicamente as coisas e eu acho isso uma perda muito grande, principalmente para os nossos alunos que precisam de gente ativa, de gente que tenha vontade; então as pessoas não tem mais vontade de estudar, não tem mais vontade de buscar mais conhecimento, até pelo fato de que nessa realidade que está se desenhando, a gente não tem valorização (Professora Camomila, entrevista, 2020).

De acordo com essa narrativa da professora Camomila evidenciamos o desgaste do magistério estadual, que não incentiva o professor na sua formação continuada, tampouco possibilita meios do professor buscar aperfeiçoamento.

A gente estuda porque quer, dentro do estado a gente não tem a valorização profissional, não incentiva o professor. O professor vai estudar porque ele gosta, porque ele quer, porque ele sente necessidade diante dos desafios que ele tem, ele sente necessidade de buscar alguma coisa, de buscar respostas, e essas respostas a gente não tem lá na formação Inicial que é a graduação, né, então a gente tem essa necessidade e de repente se depara com uma situação que tu não tem uma resposta, aí o que vai fazer? Aí tu arregaça as mangas e vai buscar conhecimento (Professora Camomila, entrevista, 2020).

É bastante evidente nessa fala a consciência do inacabamento que a professora demonstra, explicitando a necessidade de se buscar qualificação

profissional para atender às inúmeras demandas que se impõe nesse contexto atual. Segundo Freire, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 31).

Assim, encontramos em Freire (1996) a validação desse pensamento exposto por Camomila, quando o autor declara que tudo está em permanente transformação e interação, ideia que demonstra a sua concepção do ser humano inacabado e, por conseguinte, sempre pronto a aprender.

Do mesmo modo, observamos nas narrativas docentes a convicção de que podemos fazer uma mudança nessa estrutura educacional atual, contudo depende, em certa medida, da vontade e do empenho da equipe diretiva. No entanto, é bastante visível também que há um descrédito por parte de alguns profissionais da educação, que se possa mudar a estrutura educacional vigente, pois as determinações são impostas pela mantenedora e cabe a gestão escolar apenas acatar as decisões. Tal circunstância instaura um desânimo em relação às mudanças, nesse contexto, em decorrência da perda da autonomia.

Eu acredito que sim, que somos capazes de fazer uma mudança, só precisamos muita união e um diálogo muito aberto entre colegas, direção, gestão escolar, porque se não tem esse diálogo e essa confiança um no outro, o trabalho não tem resultado (Professora Melissa, entrevista, 2020).

Quando eu vim para essa escola, existia essa dinâmica da gente ter as reuniões, fazer um trabalho, mas com o tempo, eu acredito que com o tempo, foi esfriando e o pessoal começou a não querer. “Ah, o que que adianta a gente vai se reunir mas já tem um sistema que já estipula certas coisas”, então eu acredito que foi dois momentos e os dois sempre tiveram essa questão do desânimo, de não querer, só que uma coisa era a outra escola que não tinha o hábito de se reunir, nós tínhamos o hábito, mas a gente começou a se afastar desta dinâmica por não acreditar numa mudança e por estar afetando diretamente toda essa estrutura, tudo isso que está regendo as leis, a dinâmica nas escolas está afetando, diretamente (Professora Camomila, entrevista, 2020).

Baseado nessas descrições percebemos o quanto somos incumbidos, como docentes, pelas mudanças realizadas no espaço escolar e o quanto é imprescindível que tenhamos consciência dessa responsabilidade. Com isso compreendemos o papel fundamental do professor em perceber a dimensão política de sua prática e a qual função ela serve, se de manutenção ou transformação social, ou seja, se na continuidade da exclusão ou na formação de cidadãos mais reflexivos e críticos.

Então nós tivemos duas gestões muito parecidas enquanto ideologia, então a gente, gradativamente, sentiu que está sendo sufocado em termos de autonomia

e isso é muito ruim para a escola pública porque ela precisa achar o seu movimento; o seu próprio movimento a partir da realidade que ela está, dos alunos que ela tem; ela precisa encontrar sua identidade. Eu vejo que a gente briga o tempo todo por um espaço que a gente tá perdendo, gradativamente (Professora Camomila, entrevista, 2020).

Observamos, nesse relato, que a professora expõe um sentimento comum entre muitos docentes que se preocupam com a escola pública e sentem a necessidade de mudanças em sua estrutura para garantir a qualidade da educação, favorecendo o fim das práticas excludentes que contribuem para o fracasso do aluno. Nessa direção, a professora Camomila demonstra sua inquietação quanto ao nosso trabalho nessa conjuntura atual:

Como trabalhar com esse sucateamento, com essa desvalorização sem que afete a qualidade da educação, a qualidade do trabalho que a gente tem que desenvolver com essas crianças e o comprometimento e a nossa responsabilidade em cima da nossa função de educador? (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

Sabemos bem que o sucateamento da educação vai muito além de uma simples omissão do governo, mas sim uma forma velada de estabelecer e fortalecer o setor milionário das escolas privadas, que se mantêm à custa das carências da educação pública. E, nessa compreensão, percebemos o quanto é conveniente ao Estado esse desmantelamento, pois é necessário que se perpetue o sistema econômico baseado na propriedade privada e na obtenção do lucro com a exploração da mão de obra barata.

Nesse entendimento destacamos a narrativa da professora Camomila no que tange ao assunto

Mas isso aí é uma coisa plantada porque, na realidade, a gestão pública, em termos de estado, essas filosofias que rodam, que estão permeando a nossa sociedade e que baseiam todas as ações das políticas, que definem as ações ao que vai dar valor ou que não vai dar valor, em uma sociedade, isso já vai fundamentando que tem que ter o pobre, tem que ter a classe baixa, de pouco conhecimento porque, dentro do sistema capitalista, quem é que vai fazer o serviço sujo? É a formação da mão de obra barata... (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

A gente acaba reforçando isso na maneira como tá trabalhando. Geralmente a gente reforça, sem se dar conta, mas a gente estabelece uma forma de manter eles (os alunos) sem essa perspectiva, mantém eles domesticados nesse sistema porque a sociedade precisa de alguém que faça (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

A partir do aparecimento do capitalismo constatamos que a escola passa a ser um mecanismo para preparar os jovens para o mercado de trabalho, especialmente no século XVIII, durante a Revolução Industrial; momento no qual ocorreu profundas mudanças na estrutura e modelo da educação, para atender às demandas do mercado produtivo que era dominado pela burguesia. E a necessidade de a mão de obra atender à emergente necessidade em aumentar a produção dos bens para o consumo, fez com que a escola se tornasse um meio para concretizar esses objetivos. Dessa forma, a Educação Profissional no Brasil foi marcada por esse contexto, no qual a escolarização dos trabalhadores poderia representar uma ameaça aos poderosos e, por isso, não tinham direito à educação, apenas acesso às noções básicas de seu ofício.

Então, através das políticas reforça-se que, é bom que a pessoa fique do jeito que ela está porque ela vai precisar, com o tempo, manter aquela condição. As vezes não é porque a pessoa não valorize a educação, ela passou uma vida inteira vendo aquela situação e todo um sistema colaborando pra que ela permanecesse naquela inércia. O próprio sistema quer que ela fique ali; ela precisa de alguém pra fazer o serviço sujo, alguém precisa meter a mão na massa e fazer o pior. Então tem que incutir na cabeça dessas pessoas que elas têm que ficar ali e que os filhos precisam ficar ali. Então eles não enxergam perspectivas porque a própria sociedade, baseado nas políticas, ela reforça que o ser humano precisa permanecer ali, sem crescer porque ele precisa fazer uma função que tem gente que não vai fazer (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

A gente fala tanto em mudar a educação e é tão difícil, né... parece que não tem força pra modificar muita coisa. (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

Essa é a realidade da escola pública, que sofreu muitas modificações com o passar do tempo. Várias reformas precisaram ser implementadas no sistema educacional brasileiro, resultando em novos desafios para a escola e para os profissionais da educação, em termos de práticas docentes, conteúdos curriculares, práticas avaliativas e a própria organização escolar como um todo. Assim, Lück (2007), define

Gestão educacional como um processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2007, p. 35).

A partir desse conceito, entendemos que a gestão pedagógica vai muito além do administrar o espaço escolar, relacionando-se, inclusive, à prática docente e aos processos de ensinar e de aprender, propriamente ditos. É fundamental que ocorra o entendimento que “problemas globais” demandam ação conjunta, que é participativa e está associada à autonomia competente. A esse respeito, as professoras entrevistadas manifestam seus pontos de vista

Na nossa gestão nós somos todos bem diferentes e as nossas diferenças ainda não nos deixou chegar num consenso. A gente tem poucos consensos. Um deles é proteger o professor, de valorizar o nosso professor. Então, a gente reforça nesse consenso porque nós temos muitas diferenças entre nós e talvez o que falte é saber sentar numa mesa e trabalhar as nossas diferenças pra chegar em mais um consenso. Isso, talvez, quando a gente chegar nessa maturidade, que as pessoas não são iguais, mas nós, lá na escola, em termos de equipe diretiva, a maioria de nós não sabe trabalhar com as diferenças do outro. Então a gente fica reforçando aquele pouco de consenso que a gente tem e não tá conseguindo achar outros consensos e isso tá faz a escola perder (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

Eu noto isso, parece que estamos assim, cada vez mais soltos lá dentro (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

Diante dessas narrativas é visível a falta de coesão da gestão pedagógica. A falta de sincronicidade em ideias e ações demonstra a fragilidade da equipe que deveria ser unida em prol de objetivos comuns, falando a mesma língua. No entanto, são essas discordâncias que dificultam, ainda mais, a gestão participativa e emancipatória.

É meio complicado assim porque eu sei trabalhar e defender a ideia do outro, se foi o que a maioria quis. Se a ideia do grupo é aquela ali eu já deixo a minha e passo a defender aquela ideia como se fosse minha (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

Nessa direção, percebemos que a gestão pedagógica necessita ter sua autonomia para a tomada de decisões de acordo com o contexto em que sua escola está inserida, assim como suas necessidades. Porém, também é necessário que a própria equipe trabalhe de forma colaborativa, de modo que todos os envolvidos no processo possam dar sua contribuição, como o próprio nome diz, equipe: “grupo de pessoas organizado para um serviço determinado” (Dicionário Michaelis on line).

Numa escola não existe grupo, não deveria, né? É um conjunto, é um diálogo entre as áreas, entre as funções (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

É como se fosse uma engrenagem, onde um não funciona sem o outro (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

E, a partir dessas narrativas que os conceitos de participação e autonomia se fundem, pois a capacidade das pessoas ou grupos tomarem as decisões por si próprias denota a autonomia. Tal perspectiva se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão através da participação. Libâneo (2008, p.102) atesta que: “portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho”. Sendo que nessa concepção de gestão é imprescindível o trabalho em equipe, de modo que todos os envolvidos no processo trabalhem de maneira cooperativa. O trabalho conjunto implica em divisão das responsabilidades, que propicia a boa convivência, o diálogo, o enfrentamento das dificuldades de forma a se buscar as mudanças necessárias, capazes de romper com o individualismo, favorecendo a formação e a aprendizagem dos alunos.

[...] se a gente tivesse formação, mais formação, mais troca de experiência entre professores também acho importante; cada uma trabalha no seu cantinho, não existe muita troca de experiência, planejamento juntas, no caso, o que uma faz e a outra teria uma sequência nós não temos, mas não é possível, pela falta de tempo mesmo, a falta de horário que não nos oferecem um horário maior, né. Então não tem essa sequência, porque senão teria muito, muito mais rendimento, como se fosse uma sequência bem certinha e trabalhando todos em conjunto, com projetos; sem projeto fica um pouco individual, né (Professora Melissa, entrevista, 2020).

Nós vamos pra nossa sala de aula, cada um faz o seu trabalho, volta no outro dia, nós não socializamos. A gente defende a socialização, mas estamos no nosso mundo, no nosso quadradinho ali. Eu acredito que nós estamos assim porque há uma certa resistência de todos os lados, tanto dos professores, quanto da gestão, que é mais fácil trabalhar assim, cada um fazendo a sua parte e pronto (Professora Camomila, entrevista, 2020).

Eu acho que é a coordenação pedagógica que deve olhar mais para as professoras dos anos iniciais. Tem que acompanhar, tem que dizer: “Professora o que tu tá precisando, o que tá te frustrando?” porque a professora vem todos os dias, ela tá sempre ali, ela traz o planejamento dela, a gente sabe que tem isso, mas tem que ali ver até pra que, se a gente entender alguma coisa ou tiver outra ideia a gente vai ter que dar (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Eu tenho uma concepção sobre o que é a coordenação pedagógica, a equipe, a maioria, tem outra concepção, então, às vezes eu não consigo fazer aquilo que eu quero porque eu tô engessada no contraditório, naquilo que eu não penso. Mas como a gente é uma equipe, a gente tem que procurar trabalhar, senão fica pior. Então talvez seja esse o nosso maior problema. A gente não pode misturar o pessoal com o profissional. E isso acontece muito! Eu busco trabalhar essas questões, mas o que temos que trabalhar primeiro são as nossas diferenças pra achar uma unidade. (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

Diante dessas narrativas, observamos fortemente a ideia de solidão pedagógica, que se caracteriza pela ausência de um trabalho coletivo/compartilhado, em equipe, de modo que o acompanhamento da gestão, no dia-a-dia da prática educativa, se estabeleça. A esse respeito, encontramos em Isaía (2006, p. 373) a ideia de que a solidão pedagógica é um “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”.

Mas a gente se vê trabalhando sozinha assim, não tem oportunidade de se reunir, ter esses momentos de troca entre as colegas, mas é coisa do sistema mesmo, como a Camomila falou... e às vezes tu nem tá pensando nisso, mas quando tu conversa com outra pessoa tu volta naquela vontade que tu tinha lá quando tu entrou no magistério, em que tu dizia: “Ah, agora vou fazer diferente!” e quando tu vê entra no mesmo ritmo e continua fazendo sempre o mesmo. E na troca de experiências com outra pessoa, te faz refletir de novo. Isso falta pra nós (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

O que denota um grande desafio na prática docente, pois é um sentimento bastante comum entre os professores, especialmente em início de carreira, momento em que é necessário que o docente reflita sobre a sua prática, já que vivemos num mundo de transições constantes que possibilitem a busca de formas diferenciadas para desenvolver a prática docente. Além de que não se pode dispor de apoio de profissionais mais experientes e nem espaços formais voltados à construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor.

Nessa perspectiva, encontramos em Bolzan, Powaczuk e Isaía a definição sobre a professoralidade e a forma de se constituir professor.

A aprendizagem do ser professor precisa estar alicerçada na construção colaborativa capaz de promover a reflexão na e sobre a atividade docente, o que pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, tendo como referência um longo caminho a ser desconstruído, reconstruído e consolidado (BOLZAN, POWACZUK, ISAIA, 2017 apud CORTE, SARTURI, POSSA, 2019, p. 520).

Assim, a possibilidade de o professor partilhar seus enfrentamentos e desafios é imprescindível para encontrar suas perspectivas de conceber-se docente. Libâneo (2008, p. 103) nos apresenta alguns pontos importantes para que esse trabalho colaborativo seja comprometido e eficaz: é necessário que todos os integrantes assumam o compromisso consciente de construção coletiva e de pôr em prática o que foi decidido conjuntamente. O trabalho colaborativo só ganha sentido dentro de um conjunto articulado de práticas dentro da escola, como uma organização sólida, processos de gestão definidos e eficazes, práticas participativas, projeto pedagógico-curricular, formas de avaliação da escola e da aprendizagem, formação continuada. Além do desenvolvimento, pelos membros da escola, de algumas competências como: a capacidade de comunicação, expressão oral e argumentação, habilidades de trabalhar em grupo com formas criativas para o enfrentamento dos problemas e situações difíceis. Diretores e coordenadores pedagógicos também necessitam ter a capacidade de liderar e gerir práticas cooperativas em grande grupo, de modo a criar uma cultura organizacional instituída a partir de percepções e modos de agir e pensar, próprias da cultura existente entre os integrantes da equipe escolar.

As narrativas a seguir demonstram a necessidade de formação continuada para aperfeiçoar o trabalho docente diante de tantos desafios, como também exprimem o propósito de se trabalhar em coletividade, devido à importância e primordialidade que se mostra um apoio para o professor em suas demandas cotidianas.

Tem que estar em constante aperfeiçoamento e estudo, tem que sempre tá estudando, descobrindo... o que tá saindo de novo porque tu não pode parar, tu tem que estar sempre na frente, mas assim, a parceria com os professores, tem professores que estudam, que gostam disso, é importante porque de repente um professor vai te trazer uma novidade que tu nem te deu conta, que nem teve tempo de ver ou tu não chegou naquilo ali e às vezes o colega tem, ele vai te trazer. E aí tu vai receber aquela ideia do colega porque vem somar com a tua, com a escola e aí que faz o teu trabalho interessante (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

A gestão escolar tem como fundamental apoiar o trabalho dos professores, mas muitas escolas não tem coordenadores ou algum suporte. Estão à deriva, às vezes sem saber o que fazer (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

As necessidades seriam ter mais curso de formação, um pouco de estudo com um pouco de práticas, fazendo uma troca de experiências, mas não assim, um fazendo um trabalho melhor do que o outro ou diferente.... vamos fazer juntos, o que que nós vamos fazer? Nesse sentido (Professora Melissa, entrevista, 2020).

[...] não é tão utópico assim, mas pra acontecer nós precisaríamos justamente do que nós não temos, que é um trabalho coletivo na escola. Um trabalho com projetos, alguém que encabece essa mudança toda e que todo o mundo vista a camiseta, arregace as mangas e vá em busca dessa mudança porque a nossa comunidade é linda. Tem muitos problemas, tem, mas ela também tem muitas possibilidades e, se a gente quisesse, a gente poderia mudar muita coisa, sim (encontro formativo, 2020).

Dessa forma, percebemos o quanto necessitamos de um coletivo engajado em seu contexto escolar para que a autonomia se conquiste. Acreditamos que, por meio da participação de todos os elementos dessa estrutura organizacional, será possível concretizar os objetivos definidos para a escola. Conforme Libâneo (2008) “[...] a prática da participação nos processos de gestão, por si só, não esgota as ações necessárias para que seja assegurada a qualidade do ensino” (p. 104).

A partir do entendimento da gestão democrática e participativa, tão imprescindível nos dias atuais, partimos para a observação da escola, não só como um espaço físico de transmissão de saberes, mas, sobretudo, um lugar de partilhas, de socialização, de espaço coletivo, de interações sociais.

A gestão tem que pensar que quando os alunos vão pra lá (pra escola) é um espaço que está além do aprender as coisas do B A, bá, é um outro aprendizado. Os objetivos de estar na escola, a gente tem que considerar esses objetivos que eles têm, porque que eles estão lá e é isso que a gente tem que usar a favor pra gente chegar aonde a gente quer (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

Nesse sentido, Alarcão (2001) nos traz a ideia da escola reflexiva, aberta para o nosso tempo, espaço no qual se permite criar e recriar e “onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos” (p. 12).

A escola concebida como uma organização de ambientes formativos, onde se cultivam a solidariedade, o desabrochar de capacidades e favoreçam os contextos de aprendizagem e desenvolvimento de competências capazes de preparar os sujeitos para intervir na sociedade. Acreditamos que, por meio da interação com outros cidadãos, habituados a refletir, demonstrarão maior preparo para interagir na sociedade em transformação. Essa é a escola reflexiva que necessitamos para o enfrentamento dos desafios impostos pela globalização, a escola que cumpre sua

função de preparar cidadãos para a vida, mas sem esquecer que “ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (ALARCÃO, 2001, p. 18).

Não fomos criados e nem educados para essa criticidade, por isso que a gente sofre tanto pra transformar alguma coisa (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

Por isso que a gente aprende de forma bem “compactadinha”, porque se a gente vai fazer uma relação entre o conhecimento que a escola passa e o conhecimento da vida e isso levasse a uma construção mais crítica, nós íamos enxergar o mundo do jeito que ele é e a gente poderia agir e isso sem se deparar que é uma educação pra pobre. A gente sabe que tem uma educação pra pobre. Pobre tem que ter uma educação sucateada para ele manter-se lá, pobre, porque ele precisa de mão de obra barata. E a gente é um instrumento usado pela força do estado pra que isso permaneça, nós também somos usados. E a gente não se dá conta disso (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

Diante das ideias apresentadas, é indiscutível a emergente mudança que a escola precisa passar. É possível começar por sua organização disciplinar, pedagógica e organizacional; assim como ela é pensada em termos de currículo e relações humanas, rompendo com o modelo seriado, existente. Freire (1991) nos afirma que “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário” (p. 35). É preciso muito mais que boa vontade, seja de quem for, é fundamental envolver toda a comunidade escolar, as decisões político-administrativo pedagógicas, os alunos, professores, funcionários, pais, ou seja, o componente humano, pois só através desse é possível qualquer transformação. Nessa perspectiva, Alarcão (2001) contribui dizendo que

Uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização. Envolvendo no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta. (ALARCÃO, 2001, p. 25)

E essas transformações necessárias, precisam ocorrer de forma progressiva, para que a proposta se efetive e alcance seus objetivos, a fim de encaminhar as crianças para uma escolarização mais construtiva. De modo que elas aprendam algo que lhes seja significativo para a vida e não apenas para reproduzir nas avaliações escolares, o que demanda também, uma reorganização nos conteúdos.

Olha, uma coisa que eu fico bem preocupada, que eu acho bem difícil, é a

inclusão. [...] o conteúdo, a gente pode trazer coisa diferenciada, mas nós, como sempre bastante alunos e bem diferenciados, não tá ao nosso alcance dar conteúdo para esses alunos e daí eu acho assim que, do jeito que tá sendo conduzido, ele sai uma tarde e vai para sala especial, mas aí a professora tem uma tarde para trabalhar com um aluno para trabalhar com ele e nós temos a tarde inteira com todos (Professora Melissa, entrevista, 2020).

Falta de apoio especializado para alunos com necessidades especiais ou com dificuldades de aprendizagens. A inclusão é um desafio, pois os professores não tem a formação necessária para atender os alunos com necessidades especiais (Professora Alfazema, entrevista, 2020).

E quando essa criança não demonstra nenhum interesse, aí é difícil, aí tu tem que investigar com a família. Pra mim aí entra a questão da área médica porque tem que ter alguma coisa; ou a criança teve um abuso ou a criança teve uma negligência, não teve a presença do pai, não teve da mãe; foi negligenciada, não amamentaram, é mal alimentada, enfim, tem uma coisa que tu não sabe, porque não pode, a criança, ela é curiosa. A criança sempre reage, tu estimula a criança, a criança tem que reagir, senão é um problema da área médica [...] é bem complicada essa questão e a gente tá pensando com isso aí, tá passando muito trabalho com isso. [...] Eu acho que a área médica tinha que vir detectar os problemas sérios e já começar a tratar a criança que não sabe o que tem e que eu acho que é uma negligência muito grande dos governos porque, se fizesse isso e a gente medicasse aquela criança, a gente acalmasse aquela criança, ela ia aprender (Professora Lavanda, entrevista, 2020).

Porque a gente tem que seguir os conteúdos que vem de cima pra baixo, da BNCC, por exemplo? O sonho de qualquer professor deveria ser olhar aquela turma e tu ver o que que aquela turma, dentro da realidade que ela tá, vê o que ela precisa aprender. E nortear todo o teu trabalho em cima disso. Ver quais conteúdos ele precisa aprender, baseado na realidade que ela tem? Que conhecimentos ela tem que ter? Que objetivo tem tu ir para uma escola aprender e tu não levar aquele conteúdo de volta para o teu mundo para transformar ele? (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

Dessa forma, entendemos que, embora as professoras procurem realizar um trabalho diferenciado para auxiliar os alunos em suas diferentes necessidades, muitas ações que seriam positivas e imprescindíveis, fogem do alcance do professor na sala de aula, como o acompanhamento e atendimento de outros profissionais, tais como: psicopedagogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo. Ainda se verificam muitas falhas nas políticas públicas da educação, a ausência de políticas intersetoriais impede o amparo dessas crianças de contextos vulneráveis. Não basta ter o acesso à escola garantido por lei, mas são urgentes que se busquem alternativas efetivas de auxílio para que elas tenham êxito em sua aprendizagem e que essa seja de qualidade para minimizar os efeitos da desigualdade social, propiciando melhores e maiores oportunidades para todos, indistintamente.

Vieira (2007) corrobora dizendo que

a persistência do fracasso escolar entre tantas crianças e jovens em diversas partes do mundo torna imperativo reafirmar a especificidade da escola enquanto espaço para onde convergem estudantes e professores, configurando-se como uma comunidade de aprendizes. Sua razão de existir está intrinsecamente ligada à tarefa primordial de bem ensinar e aprender. Gestão escolar bem sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos (VIEIRA, 2007, p. 67).

Assim, concerne aos gestores e aos formuladores de política reunir forças para que a escola possa, de fato, cumprir sua finalidade, para a qual foi criada: promover a aprendizagem e o pleno desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos. Sendo necessário para que isso ocorra, um trabalho pedagógico que possibilite um planejamento colaborativo entre os docentes e seus pares. De modo que, momentos de compartilhamento de experiências, de diálogo, de discussão e criação de meios para resolução de problemas pedagógicos de ordem institucional e relacional que abranja todos os envolvidos no processo de ensino, possam ocorrer. Além de ocasiões em que reflexões sobre a prática e suas implicações no processo de aprendizagem, sejam estimuladas.

Quando pensamos num planejamento colaborativo, o processo de diálogo entre os atores do processo educativo é primordial, pois a partir dele se criam possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico (individual e coletiva). É fundamental romper com os protocolos instituídos e prescritos de forma vertical para que o professor tenha autonomia, autoconfiança e conhecimento para criar/recriar com base em seu processo de reflexão/ação/reflexão, se tornando o construtor de sua teoria posta em prática, de acordo com suas demandas emergentes.

Nesse sentido, Bolzan (2004) nos esclarece que

No transcorrer de uma conversação, os indivíduos têm oportunidades de dizer tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece ao indivíduo a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão, além de favorecer que um elemento do grupo sirva de estímulo auxiliar, criando-se a oportunidade de esclarecer e discutir os temas obscuros para os indivíduos no grupo. Quando pensamos em estímulos auxiliares, estamos pensando em uma forma de influir sobre o ser humano, estimulando suas condutas, mexendo com suas vivências e experiências, provocando novas ações e respostas durante o processo de reflexão, fator preponderante na mediatização das atividades (BOLZAN, 2004, p. 5).

Esse é, sem dúvida, um planejamento inovador e em ascensão, pois a ideia de trabalho em equipe é algo bastante difundida, mas pouco acontece na gestão do

trabalho docente. Assim, o planejamento colaborativo é uma das estratégias da prática pedagógica elaborado para atender aos desafios demandados na atualidade que requer apoio mútuo, flexibilidade, respeito e uma partilha de saberes, de modo que todos participem ativamente do processo, compartilhando responsabilidades e se engajando de forma coletiva, concentrando seus esforços para atender a um objetivo comum: o sucesso escolar do aluno.

E como a escola vai criar sua metodologia? A partir da realidade que ela tem! Essa foi uma das questões levantadas com as professoras participantes da pesquisa, já que é notória a importância e a preocupação de se trabalhar de forma diferenciada com essa comunidade em que a escola está inserida, dadas as situações vivenciadas pelos sujeitos que ali habitam.

Como fazer para que desde pequenininhas essas pessoas tenham qualidade de vida e saibam se inserir no espaço em que estão e terem condições de buscar uma vida melhor. De que forma a gente poderia fazer isso? É conhecendo aquele lugar, é trabalhando com os fatos que aconteceram no cotidiano deles e trazer as questões para a alfabetização... uma das coisas que a gente tem que buscar no primeiro passo é conhecer o lugar que a gente tá, conhecer muito bem o lugar onde a gente tá atuando, quais são os desejos, os anseios e as necessidades daquele lugar e ali buscar palavras chaves. Muito Paulo Freire isso. Ele sonha ser isso ou ser aquilo, ele tem dificuldade nisso ou naquilo, então qual a palavra-chave; qual o seu sonho maior, buscar as palavras-chaves, a partir das necessidades e dos sonhos das pessoas daquele lugar, pra partir dali criar os conteúdos (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

Freire (1978) ressaltava que era necessária uma investigação do universo vocabular mínimo do aluno para que o professor pudesse organizar o programa de modo que o que vem dos alfabetizandos possa voltar para eles de forma problematizada. E para problematizar essa realidade é preciso uma proximidade da situação concreta, pois “o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda compreensão da significação profunda da palavra” (FREIRE, 1978, p. 16). Dessa forma, o processo de problematização começa com o entendimento crítico sobre a significação da palavra para, a seguir, criar condições para a construção de uma nova realidade possível. De acordo com o mesmo autor (1980), quanto mais progride a problematização, mais os sujeitos penetram na essência desse objeto problematizado e mais são capacitados a desvendar essa essência.

A gente muitas vezes trabalha um conteúdo solto, sem dar justificativa nenhuma pra eles (alunos), então tu vai lá dá a tua aula, vai embora, eles não têm nem vontade de olhar aqueles cadernos; conteúdos nada a ver com eles (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

O conteúdo ele tem que ser vivo, ele tem que nascer de uma vivência e ele tem que sair daquela vivência, vir pra escola, ser reflexionado com todos, chegar a uma conclusão pra ele voltar lá pra poder transformar. Essa é minha utopia! Ele tem que sair dali do mundo deles, vir pra escola, ser trabalhado na escola e voltar para o mundo deles com outra perspectiva de mudança. Mas acho que isso não acontece. São raras as experiências que um professor fez aqui ou fez lá (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

De acordo com Freire,

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura (FREIRE, 1995, p.15).

A relevância de um trabalho colaborativo entre escola/família/comunidade mostra-se na melhoria do desempenho dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares, além de ser fundamental para a formação da cidadania. Segundo Paro (2000b, p.12), ocorre no sentido de “elevar-se a um nível humano de liberdade, diferenciando-se da mera necessidade natural”, ou seja, é essa relação entre espaços escolar/familiar, que contribui para transformar os conteúdos escolares em instrumentos na edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir dos problemas levantados, questionamos quais as possibilidades para transformar esse ambiente escolar para que ele possa tornar-se um local de acolhimento de diversas culturas e de transformação para ocorrer a emancipação dessa comunidade.

A partir dos problemas levantados, o que nós podemos fazer pra transformar esse ambiente? Qual a nossa atitude? Então eu acho que a gente tem que começar a enxergar o lugar que a gente tá e trabalhar aquilo ali numa perspectiva de mudança. Aquilo que aprende lá na escola, o que tu pode fazer pra mudar ali? (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

Nesse sentido, percebemos o quanto carecemos conhecer o contexto em que estamos inseridos para possibilitar uma atuação mais congruente com as necessidades daquela comunidade escolar. E, além dessa questão que foi

amplamente discutida pelas docentes colaboradoras, outro ponto fundamental que se apresentou foi a relevância do vínculo que devemos criar com os alunos, pois esse é tão importante quanto os conteúdos escolares a serem trabalhados.

O envolvimento nosso, hoje, com o aluno é muito superficial. Chegou na aula, vai embora, tu não tem mais envolvimento, eu sinto isso do meu lado. Tudo muito superficial. A gente não sabe como é esse aluno (Professora Alfazema, encontro formativo, 2020).

E outra coisa que eu acho que, pra ensinar e aprender é preciso se criar laço, a gente precisa se envolver emocionalmente. É aquela história, como quando estamos apaixonados que nos atiramos de cabeça, é o que devemos fazer com aquele ano, naquele momento, naquela turma, é se envolver, criar laços, é ter uma paixão por aquilo ali. E, às vezes, a gente é tão cheia de coisa, mais passa fazendo coisas e tu não se envolve (Professora Camomila, encontro formativo, 2020).

A importância da afetividade nas relações professor/aluno, vem à tona nesse debate em que se expõe muito fortemente a carência de afeto nos alunos advindos desse contexto de vulnerabilidade social. A falta de empatia, de um olhar acolhedor a essas infâncias, traz prejuízos de ordem emocional e cognitiva, pois interferem na autoestima e no prazer do aluno em querer fazer parte desse ambiente. A escola só terá sentido para ele se houver o sentimento de pertencimento, de acolhimento e isso só será possível se o professor tornar esse processo significativo para a sua vida.

E, certamente, ao pensar em ensino, em relação pedagógica, precisamos lembrar das relações interpessoais entre os sujeitos do processo educativo, da empatia, da interação entre os pares. Afinal, a escola, em seu papel de socializadora e como responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem, deve ser um lugar de alegria, de trocas, de afetividade e respeito às diferenças.

5 DENÚNCIAS E ANÚNCIOS EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: PERSPECTIVAS DA GESTÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS QUE ATENDEM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire

Em tempo algum, na história da educação brasileira, nos deparamos com uma situação crítica como essa em que estamos vivenciando no ano de 2020: a pandemia do Covid-19. Embora tenha acontecido outra grave pandemia no ano de 1918, a chamada Gripe Espanhola²², que deixou desastrosas consequências ao povo brasileiro, não alcançou os dados estatísticos da atual pandemia em termos educacionais. Isso porque os tempos são outros, as demandas atuais são de outra natureza, não podendo ser comparada com a educação do século XX. Todavia, uma das propostas determinada por concordância automática, pelos parlamentares, na época, foi de aprovar todos os estudantes brasileiros, sem a necessidade dos exames finais, o que deverá ocorrer nesse ano novamente, só que, desta vez, com um prejuízo muito maior em termos de aprendizagem por estarmos há mais 9 meses em regime de ensino remoto.

Se formos qualificar esse período chamado de “distanciamento social”, em relação à educação, precisamos levar em consideração as desigualdades acentuadas, já que as medidas adotadas para o ensino remoto propiciaram seu agravamento devido às dificuldades de acesso às tecnologias digitais preconizadas pelas instituições escolares. É a inclusão digital que transcende o papel da escola e joga a responsabilidade aos professores que têm que se reinventar e dar conta de aprender e dominar o uso da tecnologia, atendendo às demandas das aulas remotas, bem como construindo ambientes de aprendizagem, para além da sala de aula.

Inúmeros desafios se mostraram quase intransponíveis aos professores nessa pandemia e um deles foi pensar estratégias para atingir a todos os alunos, mesmo

²²Gripe Espanhola: Também conhecida como gripe de 1918 foi uma vasta e mortal pandemia do vírus influenza. De janeiro de 1918 a dezembro de 1920, infectou uma estimativa de 500 milhões de pessoas, cerca de um quarto da população mundial na época. Estima-se que o número de mortos esteja entre 17 milhões e 50 milhões, e possivelmente até 100 milhões, tornando-a uma das epidemias mais mortais da história da humanidade Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gripe_espahnola>. Acesso em: nov/2020.

sabendo que nem todos têm o acesso e as possibilidades de interagir nesse momento, evidenciando uma antiga problemática acerca do acesso à educação de crianças em situação de vulnerabilidade social.

Assim, torna-se ainda mais evidente a importância dessa pesquisa, pois é necessário reconhecer a urgência de se buscar meios de ação em prol dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, no âmbito escolar. Torna-se imprescindível, cada vez mais, compreender o contexto histórico e social em que esses alunos estão inseridos, apontar práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e integrem família/escola, a fim de estimular os familiares à participação da vida escolar dos filhos, para que se realize um trabalho conjunto, de modo que escola, pais e alunos participem do processo educativo de forma colaborativa e bem-sucedida.

Com este intuito que foi pensada esta segunda etapa da investigação que buscou ampliar as interlocuções acerca dos desafios do trabalho pedagógico no que se refere ao processo de alfabetização em escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social. Com base nas interlocuções realizadas nas rodas de conversa sobre as práticas pedagógicas em escolas situadas em comunidades vulneráveis, foi possível compartilhar e problematizar os desafios que se fazem presentes nos diferentes contextos escolares. Desafios que podemos dizer intensificadas, nesse momento em que vivemos, com uma instabilidade gigantesca, em razão da pandemia do Covid-19.

Enfrentamentos que se impõe numa busca incessante e incerta de estratégias positivas para abraçar essas comunidades que se acham ainda mais vulneráveis. Considerando-se o aumento do desemprego, a crescente violência, principalmente contra as mulheres e crianças, o fechamento das escolas que deixam de ser um ambiente de refúgio, acirra os problemas cotidianos. A crise da saúde e tantos outros fatores que levam à precarização das condições de vida e escancaram a perversa desigualdade social, naturalizada por grande parte da sociedade, deixam evidente a vulnerabilidade social das comunidades.

Foi a partir desses diálogos interativos e reflexivos entre docentes, que consideramos instaurar possibilidades de ações emancipatórias, para que o trabalho pedagógico seja promissor nessas comunidades de vulnerabilidade social.

Evidenciamos a partir do estudo sobre as experiências no ensino remoto em escolas localizadas em contextos vulneráveis, que a partir das reflexões conjuntas no grupo, emergem denúncias e anúncios capazes de impulsionar a reconstrução da

prática pedagógica. Certamente, o ano de 2020 foi demarcador de reinvenções docentes já que o professor precisou se reinventar para atender às demandas que se impuseram nesse período, apesar dos muitos desafios. Segundo Nóvoa (1999), a profissão de professor é a que exige um grande e contínuo investimento, pois em sua formação é necessário pesquisas, estudos, reflexões compartilhadas para que se possa modificar a maneira de ver e pensar a prática pedagógica nas escolas. E no momento de criação dessa escrita é o que se mostrou mais urgente de se buscar, ou seja, a formação.

Haja vista essa necessidade é que se instauraram essas interlocuções em ambiente virtual, como possibilidades formativas e reflexivas, na perspectiva de se construir ações coletivas e compartilhadas para contribuir com a constituição de novos saberes, além do fortalecimento das convicções que o professor traz consigo.

Nesse caminho, encontramos em Nóvoa (1995, p. 16) o pensamento sobre o processo identitário da profissão docente que, segundo ele, é a maneira como o professor ensina, demonstrando a sua autonomia, onde ele ensina, também, um pouco daquilo que ele é, pois, as experiências fazem parte de sua formação docente. “A maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Partindo dessa premissa, o processo identitário se sustenta por três elementos: adesão, ação e autoconsciência. A adesão é o processo em que o professor investe na potencialidade da criança, aderindo a valores, princípios, projetos. A ação é o segundo elemento que representa as escolhas do professor, onde ele lida com as experiências seja de sucesso ou fracasso, em que ele tem que assumir uma posição diante de um assunto ou desafio, conhecendo sua maneira de trabalhar que vai marcar a nossa postura pedagógica. E a autoconsciência, vem em terceiro lugar, pois o professor precisa analisar as decisões e mudanças que busca. Pelo docente se encontrar numa dimensão de lutas e conflitos, Nóvoa (1995) trata do processo identitário como as formas como cada um se sente professor, pois é impossível separar o eu pessoal do eu profissional, visto que somos um só, dotados de emoções, sentimentos, vivências e experiências e todos esses aspectos se fundem na constituição do eu professor.

Dessa forma, percebemos o ensino remoto relatado pelas professoras convidadas às rodas de conversa foi permeado por muitos enfrentamentos.

As professoras foram unânimes em seus relatos acerca das demandas que se impuseram em suas rotinas diárias, evidenciando a complexidade de assunção dos múltiplos papéis que se condensaram ao realizarem seus trabalhos em ambientes domésticos. Podemos enumerar algumas dificuldades expostas pelas professoras participantes do estudo participantes em relação à assimetria de papéis mãe/professora, à privacidade invadida com a divulgação do celular pessoal para às famílias, ao uso de recursos próprios para atender as demandas escolares, à alteração de horário de trabalho, além da necessidade de reinvenção pedagógica e emocional.

Uma das grandes preocupações manifestadas se deu com relação ao distanciamento dos professores com seus alunos, de forma que houve muita inquietação quanto ao atendimento e alcance ao maior número possível deles, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, o que lhes exigiu a busca de alternativas variadas para atingi-los a contento. Atividades on line na plataforma Google Classroom ou Sala de Aula²³, atividades enviadas via Facebook²⁴, Whatsapp²⁵, materiais impressos e entregues na escola foram alguns meios encontrados pelos professores nesse contexto atípico de ensino.

No entanto, foram grandes os desafios enfrentados pelos professores na organização de suas aulas, sendo que a falta de acesso às tecnologias e internet é um dos principais. Ainda foram narradas as dificuldades de acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, perceber as necessidades e os interesses da turma. A falta de interação entre o professor e os alunos, o desafio do professor em ter que se reinventar todos os dias, a fim de promover uma educação de qualidade, além da falta de diálogo com a família para compreender o contexto de cada estudante e como conduziram e realizaram as atividades em suas residências, foram tantos os desafios do dia-a-dia na ausência da escola física.

²³Google Classroom ou Sala de Aula é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps para a área de educação e foi lançado para o público em agosto de 2014 (Wikipédia).

²⁴Facebook é uma rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias.

²⁵WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet (Wikipédia).

E a partir dessas manifestações sobre as reais possibilidades de acompanhamento dos estudantes em seus processos de aprendizagens, a narrativa da professora Alecrim assim é expressa:

Os desafios de acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, a maneira que o estudante está realizando a aquisição da leitura e da escrita ou a consolidação desta. A mensuração da aprendizagem, tendo a família como nossos mediadores (Professora Alecrim, rodas de conversa, 2020).

Essa é outra questão bem pertinente que tem deixado os professores inquietos: a avaliação. Mesmo sabendo que é uma orientação do próprio MEC, para que não tenha nenhum aluno reprovado esse ano, dado o caráter excepcional das medidas, o professor acaba sofrendo pressão por parte das secretarias estaduais e municipais para aferir resultados dessas aulas remotas. O que é desesperador em muitos casos, pois uma grande porcentagem de alunos está fora do ensino remoto, o que fez com que o Ministério Público tenha instaurado “buscas ativas” para ir ao encontro desses alunos e trazê-los para a realidade educacional do momento.

Neste momento de diálogo mais direto com as famílias é possível entender seus motivos, perceber suas necessidades, angústias e tentar amenizar esse desconforto do estudante (Professora Alecrim, rodas de conversa, 2020).

A escola tem a preocupação de trabalhar junto à comunidade, especialmente nesse momento em que as famílias precisaram de acolhimento (Professora Arruda, rodas de conversa, 2020).

A partir dessas narrativas é preciso pensarmos em que condições a família está nesse momento, ver quem é o outro que está nessa interlocução conosco, empaticamente compreender toda a diversidade que as famílias possuem. E assim ser capaz de acolhê-las, minimizando suas dúvidas e inseguranças nesse período que foi tão desafiador para todos.

O professor, mesmo tendo muitos anos de experiência, tendo o conhecimento de seus afazeres pedagógicos, tem momentos em que também se acha em conflito, com incertezas e receios de estar no caminho certo, de estar fazendo o seu melhor. Constantemente, o docente não se encontra preparado para enfrentar certos conflitos e tantos enfrentamentos que se apresentam nas escolas, tornando o exercício do seu trabalho pesaroso.

Por essa razão é tão importante exercitar o pensamento reflexivo do docente, pois objetiva provocar uma mudança em relação à educação e sua qualidade. E, dessa forma, fazer a sua prática pedagógica congruente com esse pensamento, orientada e concretizada para que essas mudanças aconteçam, efetivamente.

O objetivo de se revisitar alguns autores nesta discussão é justamente ancorar nossos pensamentos reflexivos para aumentar nossas convicções e fortalecer nossas práticas, em função de um coletivo que também se depara com situações semelhantes às nossas e necessita desse amparo. É o acolhimento à vulnerabilidade do professor, da gestão pedagógica que, neste momento, está em maior evidência por todos os desafios que se estabeleceram.

Sabemos que as condições de vulnerabilidade sempre estiveram presentes na escola, elas não são elementos gerados pela pandemia, embora tenham sido intensificadas, tendo em vista que a escola é um espaço de refúgio, de acolhimento, de cuidado com as crianças. Especialmente, numa sociedade que define algumas estratégias, mas ainda a desigualdade é naturalizada esta realidade. E quem trabalha em escolas localizadas nessas comunidades sabe o peso de lidar com esse cotidiano, com essas crianças em condições de privação de moradia, alimentação, e de um convívio familiar de afeto e proteção.

E esse cotidiano é vivido dentro dessas escolas que atendem essas comunidades com muita intensidade, talvez sendo um dos espaços mais intensos para se viver essa realidade. Especialmente entre o que nós entendemos que seja um processo educacional e o que de fato nós vamos percebendo e acompanhando no dia a dia da escola. E essas rodas de conversa foram nesse sentido para que pudéssemos pensar agendas de acolhimento e estratégias de possibilidades e, principalmente, não naturalizar a desigualdade.

Santos (2020) valida essa ideia, dizendo que a lista dos que estão “a sul da quarentena”, ou seja, aqueles grupos que sofrem uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Aos quais ele denomina como sul por serem os que sofrem pela exploração capitalista e pela discriminação que está longe de ser exaustiva. Isso porquê “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele” (SANTOS, 2020, p. 19).

A narrativa do professor Manjerição expressa isso de forma incisiva:

Nós temos um compromisso e nós podemos tentar combater com toda a nossa força, toda a nossa garra, essa desigualdade. Sei que é muito difícil, é um trabalho muito árduo e não é do dia pra noite, e não é somente o professor ou a escola, isso tem que ser um trabalho realizado de forma intersetorial, que vai além da escola. São várias coisas e a vulnerabilidade social sempre existiu, apesar de estar em alta agora. E, ao mesmo tempo, trabalhar em uma comunidade de vulnerabilidade social no presencial é um trabalho muito difícil e, agora, com o ensino remoto, isso duplica, triplica, quaduplica. E por saber que a escola é o refúgio dessas crianças, no presencial a gente consegue fazer todo um trabalho e agora esse refúgio está suspenso (Professor Manjerição, rodas de conversa, 2020).

E quando falamos na necessidade das políticas intersetoriais é porque temos consciência de que as mudanças não acontecerão naturalmente. Elas só serão possíveis de serem implementadas, através de processos de construção coletiva. Elas não virão verticalmente. E, é nessa perspectiva, que consideramos que as redes colaborativas entre as escolas precisam se fortalecer, para conseguir instaurar agendas de acolhimento, a fim de produzir políticas mais ampliadas de inclusão social, advogando em defesa de ações de intersetorialidade no atendimento e reconhecimento das necessidades dessa população.

Segundo Silva (2007, p. 3), “as populações atingem um elevado grau de vulnerabilidade que não podem ter a capacidade de escolher ou negar aquilo que lhes é oferecido”. A vulnerabilidade é caracterizada pela incapacidade de o sujeito modificar a sua condição atual, tendo que se submeter ao que recebe de outrem, estando suscetível a riscos, uma vez que “possui desvantagens para a mobilidade social não alcançando patamares mais elevados de qualidade de vida em sociedade em função de sua cidadania fragilizada” (CARMO; GUIZARDI, 2018, p. 6). Dessa forma, segundo os autores, o ser humano vulnerável é capaz de ter ou desenvolver capacidades para lidar com as adversidades e realizar a mudança de sua condição, a partir dos incentivos e circunstâncias concretas, disponibilizadas em seu contexto de vida. Ao contrário do que se pensa, a vulnerabilidade são situações de desigualdade, que assinala a distinção no uso dos direitos por parte dos cidadãos, do mesmo modo que dimensionam as políticas sociais.

À medida em que os diálogos foram se lançando, identificamos muitos pontos em comum entre as instituições localizadas em contextos vulneráveis. Evidenciamos, que a gestão de cada escola é o que diferencia o modo como cada uma valoriza os desafios, os enfrentamentos e também as possibilidades desses contextos. Percebemos nas falas docentes, a preocupação com a sobrecarga de atividades que,

muitas vezes, recaem à escola. Embora, tais atividades sejam da competência de outros setores da sociedade, a escola assume, o professor assume, mesmo passando por situações conflitantes e de sofrimento, colocando-os, frequentemente, numa situação de vulnerabilidade.

A partir dessas perspectivas, entendemos que as ações realizadas pelas escolas, para além do trabalho pedagógico, são de assistência às famílias, devido as necessidades que se agravaram nesse momento pandêmico. Podemos citar:

- Distribuição de cestas básicas, kits de hortifrutigranjeiros, kits congelados de alimentos;
- Realização de varal solidário com exposição de peças de vestuário no muro da escola para as famílias da comunidade se “servirem” da forma que necessitem;
- Doação de marmitas prontas, sopas;
- Custeio de passagens para familiares necessitados para realizar consultas médicas;
- Orientações e auxílio sobre documentações, atestados, processos, empregos, agendamentos;
- Realização de cópias de documentos;
- Coleta de materiais recicláveis para doação aos moradores que vivem da reciclagem;
- Doação de meios eletrônicos, materiais escolares para o acompanhamento das aulas remotas;
- Auxílio na compra de medicamentos;
- Carreata solidária para “abraçar” a comunidade no período do distanciamento;
- Visita dos professores nas casas dos alunos para entrega de “certificado de conclusão” do 5º ano, como forma de agradecimento e carinho por esses alunos terem feito parte da escola.

A professora Calêndula, em sua manifestação, aponta outros aspectos que expõe o professor a situações de vulnerabilidade, ferindo-o em sua autoestima e confiança em seu fazer docente.

Além dos desafios da vulnerabilidade social dos nossos alunos, nós, enquanto escola e professores, ainda enfrentamos as condições precárias, os baixos

salários, a desvalorização docente, a falta de investimento no ensino público, como todos bem sabem dessa situação, dessa realidade (Professora Calêndula, rodas de conversa, 2020).

Muitos desafios surgiram nesse ano diferente e inusitado nas escolas brasileiras, além dos que já são comuns nessas instituições inseridas em comunidades vulneráveis. Constatamos o agravamento das condições de risco, de miséria, de perspectiva de sobrevivência. Sabemos que muitos alunos vão buscar na escola o refúgio para terem alimentação, acolhimento e proteção e isso não pôde ser ofertado, ocasionando uma imensa dor nesses sujeitos. Pois o seu suporte também ficou sem firmeza para sustentá-los nesse momento tão cheio de incertezas e contradições. No entanto, a certeza de tudo pode ser modificado e que o processo educativo é feito de possibilidades, podemos nos esperar com dias melhores. Até mesmo em meio a essa pandemia, quando tudo parecia ser negativo e desolador, foi possível vislumbrar muitas inovações no campo social e educacional.

Nas reflexões sobre as possibilidades de trabalho nessas comunidades em vulnerabilidade, a professora Malva e a professora Erva-Cidreira, se manifestam quanto ao momento em que estamos vivendo e as oportunidades de formação docente.

Eu fico pensando a oportunidade agora que nós estamos tendo para refletir em função da pandemia porque se não fosse a pandemia, nós estaríamos dentro da sala de aula, sem refletir. [...] Eu entendo a naturalização como a nossa não-reflexão e muitas vezes a nossa não-reflexão, se dá pela nossa falta de tempo e pela falta de espaço para essa reflexão porque nós somos engolidos pelo nosso dia a dia, pela nossa prática. Essa pandemia nos possibilitou esse tempo e esse espaço, mesmo que virtual, nos permitiu essas reflexões. E quando a gente faz essas reflexões, a gente sai do piloto automático, a gente sai da naturalização (Professora Malva, rodas de conversa, 2020).

A gente tem um olhar dos dois contextos: as dificuldades e as possibilidades do que a gente está tendo. Porque nunca, nesses dezesseis anos que estou na educação, a gente teve tanto tempo, tantas formações, tantas discussões, tantas reflexões, tantas possibilidades para estudar; e desses momentos, muitos fizeram parte e o que a gente tá discutindo, refletindo junto a esses grupos que vocês estão nos oferecendo, a mantenedora também bastante aberta em relação a isso e as dificuldades são relacionadas realmente a esses contextos. [...] O lado positivo disso tudo é a busca incessante, essa aproximação que a gente tá tendo e que consegue muita coisa que a gente ao falava com propriedade no momento presencial, a gente consegue agora ter propriedade para falar e entender os problemas de acessibilidade, de participação, de retorno, das aprendizagens, do porquê não acontece e em outros casos acontecem. Agora a gente tem conhecimento de causa, devido a essa aproximação da família (Professora Erva-Cidreira, rodas de conversa, 2020).

Nesse quadro, a professora Erva-Cidreira ainda diz que “nem tudo o que parece ser negativo, é negativo”. E, é nos embates positivos que acontecem entre os docentes, que ocorre a reflexão sobre as coisas que parecem estar nos atingindo, mas que servem para mexer conosco, para gerar um desequilíbrio que faz parte da aprendizagem e essa aprendizagem é para a nossa formação.

Assim, inúmeras possibilidades de trabalho pedagógico nesses contextos foram expostas pelos participantes no decorrer dos dois encontros. A nova maneira de ver o ensino e de organizar a prática docente, a busca por alternativas, através de muito estudo e pesquisa, a valorização das famílias pelos professores; apesar de todas as dificuldades externas à escola; a possibilidade de desenvolvermos ações que possam melhorar esse processo de aprendizagem dos alunos para que eles conseguissem ter mais êxito na vida escolar foi grande. Mas para tudo isso, necessário se faz a atuação de uma gestão participativa, em que o professor abandone essa prática individualizada e realize mais trabalhos colaborativos com seus pares. Certamente necessitamos de uma formação continuada e em serviço, como sugere a professora Calêndula em sua narrativa a seguir:

Planejamentos coletivos que contribuem muito para a nossa prática pedagógica, o desenvolvimento de projetos e a aproximação das famílias e desses alunos para a escola; acho também muito importante o compartilhamento de sugestões de atividades e jogos pedagógicos entre os professores e a equipe gestora; de adaptação, estratégias pedagógicas, tudo o que possa vir a contribuir com o êxito de nossos alunos (Professora Calêndula, rodas de conversa, 2020).

Evidentemente, ações direcionadas ao combate ao fracasso escolar acabam tendo essa perspectiva de qualificação do professor e uma condição metodológica que é importante, mas junto com isso, nós precisamos pensar em fortalecer as políticas intersetoriais. Não se investe no que precisa, de fato. A formação do professor é necessária, mas não basta. É imprescindível e emergente que se invista na infância, na atenção à integralidade do sujeito e, nesses aspectos nós precisamos avançar muito.

Nessa direção, a professora Macela, gestora de uma escola situada em contexto extremamente vulnerável, aborda o conceito de invisibilidade do sujeito,

comparando-o com o racismo estrutural²⁶, assim chamado por Carl E. James em decorrência da maneira em que a sociedade se estrutura. A organização social exclui um enorme número de minorias da participação em instituições sociais, promovendo a segregação e o preconceito racial.

Eu comparo o conceito de invisibilidade com a questão do racismo estrutural [...] quando a gente pensa em naturalizar essa invisibilidade, de não enxergar essas crianças para além do muro da escola, a gente compara isso com o racismo que é uma forma de violência. Quebre esse ciclo de invisibilidade, mas que a gente trabalhe em rede porque sozinha a gente não consegue (Professora Macela, rodas de conversa, 2020).

Nesse entendimento, a professora Macela busca parcerias entre as gestões de diferentes escolas da mesma região, com o intuito de formar redes de colaboração, seja para acolher os alunos que se transferem, seja para as próprias famílias da comunidade que necessitam de atendimento e assistência. Ela prossegue:

Além da obrigação do pedagogo, a gente pensa como cidadão, né? Que parte eu faço como cidadã, como cristã que a gente se coloca também, né? Como é que me coloco nessa brecha, trabalho para quebrar esse ciclo, esse conceito de invisibilidade? (Professora Macela, rodas de conversa, 2020).

Ainda nessa perspectiva de invisibilidade, a professora Erva-Doce complementa

Que a gente tenha esse olhar sensível, que a gente veja os invisíveis, que a gente continue estranhando o óbvio, porque a gente não pode, principalmente como professora, a gente não pode. A gente não é super herói, mas temos um compromisso frente a tudo isso (Professora Erva-Doce, rodas de conversa, 2020).

As narrativas apresentadas pelas professoras, nos levam a refletir sobre a imensa responsabilidade dos docentes em relação a essas comunidades, onde o princípio de equidade não deve ser apenas uma declaração ideológica, mas, principalmente, um desafio a ser cumprido pelas políticas públicas educacionais,

²⁶ Racismo estrutural é a formalização de um conjunto de práticas institucionais, históricas, culturais e interpessoais dentro de uma sociedade que frequentemente coloca um grupo social ou étnico em uma posição melhor para ter sucesso e ao mesmo tempo prejudica outros grupos de modo consistente e constante causando disparidades que se desenvolvem entre os grupos ao longo de um período de tempo (Wikipédia).

garantindo os direitos adquiridos, independente do contexto em que o sujeito está inserido. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 44).

As ideias de Freire (1996), sem dúvida, refletem o “ser docente”, mais fortemente nesse momento em que estamos vivendo, ou seja, o desafio do professor que necessita muito estudo e aperfeiçoamento para que consiga dar conta das demandas. É preciso ser um professor reflexivo, capaz de (re)pensar sua prática, atuar de forma autônoma, flexível, que se encontre preparado para (re)constuir conhecimentos e atuar de maneira que consiga atingir a todos os envolvidos no processo educativo. O professor que colabora para que a educação seja um meio de promover os saberes dos alunos e ajuda-os na superação de sua condição de vulnerável, de ser “invisível”; caso contrário, sua atuação nesse contexto será ineficaz, agravando ainda mais o abismo entre os sujeitos de diferentes contextos sociais.

6. REFLEXÕES E PONDERAÇÕES DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA

PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS À GESTÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS QUE ATENDEM COMUNIDADES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

No estudo desenvolvido buscamos compreender os desafios da gestão pedagógica das escolas situadas em comunidades vulneráveis, na perspectiva de projetar indicadores capazes de favorecer o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, promovendo o fortalecimento dessas instituições para que se tornem espaços de promoção e emancipação social dos sujeitos pertencentes a esses contextos.

Para tanto, procuramos identificar os desafios no processo de alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, bem como reconhecer as concepções docentes no que se refere à relação aprendizagem escolar e vulnerabilidade social.

Nesse sentido, as dimensões do **ECER** no decorrer do trabalho de pesquisa, ao promoverem o sentido da **escuta**; a reflexão docente sobre o seu ambiente de atuação promoveu a **contextualização**; a partir dessas reflexões, as possibilidades levantadas aparecem como a **experimentação**; e, por conseguinte, a criação de uma gestão emancipatória que denota a **reelaboração** desse contexto em análise.

A partir das narrativas dos professores atuantes em escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social, observamos os desafios e exigências do trabalho pedagógico, além dos inúmeros enfrentamentos que puderam ser vislumbrados, na cotidianidade dessas comunidades. Desafios como a falta de recursos materiais para atender as demandas, como a falta de profissionais das diversas áreas, surgem como um entrave para o sucesso no trabalho em que a escola busca produzir. Entendemos que a gestão escolar vai muito além da simples função de administrar o espaço escolar, incluindo a prática docente e os seus condicionantes. No entanto, percebemos que esses desafios se mostram como obstáculos a garantir a melhoria da qualidade do ensino.

Outro ponto relevante que foi observado é a necessidade de flexibilidade e sensibilidade docente para atuar em um contexto de vulnerabilidade social, em que a consciência do inacabamento e sentimento de impotência, diante dos desafios, são muito marcantes. E são esses sentimentos que, muitas vezes, geram um

enfraquecimento docente, pois o professor não vê perspectivas de mudanças dessa realidade, ocasionando a frustração e, em alguns casos mais graves, o abandono da profissão. Daí a importância de redes intersetoriais de apoio, em que a escola possa ser acolhida em suas fragilidades para, assim, poder se fortalecer e atuar com segurança e autonomia para deliberar sobre as frentes de trabalho necessárias em sua realidade educacional.

Evidenciamos ainda a solidão pedagógica, a qual se relaciona com o individualismo, que cada professora enfrenta sobre seus próprios desafios. Há uma clara manifestação a respeito da falta de momentos para trocas e compartilhamento de saberes entre os docentes, bem como a reflexão em torno de perspectivas emancipatórias à gestão pedagógica. Assim como a importância da autonomia que está sendo perdida por ocasião de políticas de governo que impõe certas restrições às escolas. Há necessidade de formação continuada e um trabalho coletivo e colaborativo que propicie a criação de projetos conjuntos que venham ao encontro das demandas do grupo escolar, bem como da comunidade; de modo que todos possam trabalhar com o mesmo objetivo de avançar nas lutas a favor da democratização da escola pública de qualidade.

Diante desses entraves tencionados, entendemos que a escola necessita um empenho conjunto para se transformar em um ambiente dialógico e reflexivo, onde todos os implicados no processo sejam capazes de criar possibilidades de reestruturação da prática pedagógica. Nesse sentido, é fundamental atender às exigências de seu contexto, cumprindo a missão primordial de assistir a todos aqueles que depositam na escola pública o sonho de um futuro melhor, com mais dignidade, fraternidade e equidade.

As narrativas compartilhadas através das entrevistas individuais e, ao final, coletivas, assim como as rodas de conversa, serviram para pensar em ações que contemplem os professores, gestão e estudantes; contribuindo para a diminuição de situações de exclusão escolar, atendendo comunidades em situação de vulnerabilidade social. Assim, evidenciamos que os desafios enfrentados nessas escolas são passíveis de serem superados, pois depende de práticas propositivas e colaborativas para se efetuem efetivamente.

Compreendemos que um dos grandes desafios da gestão é atender às demandas de ordem cultural, política, econômica e social do mundo moderno. Observando que as velhas práticas e metodologias já não atendem as necessidades

dos sujeitos para que nele sobrevivam com dignidade e ética, atuando como protagonistas num contexto em transformação. Tudo isso empreende uma “nova” escola, com um perfil contemporâneo de ensino e aprendizado, condizente com as demandas que a sociedade atual impõe.

Sabemos que apesar do contexto de grande vulnerabilidade social em que a escola pesquisada se encontra inserida, bem como as outras escolas, cujos docentes participaram das rodas de conversa, não indicam que sejam instituições com baixo desempenho escolar. Algumas demonstram ser possível reverter resultados ineficientes com ações coletivas, com uma gestão pedagógica comprometida com o processo de ensino, que tenha um efetivo Plano Político Pedagógico voltado a atender às necessidades dessa realidade. A utilização de objetivos e metodologias claras e coerentes com esse contexto, aliados a professores atuantes e engajados, poderão resultar em um processo de aprendizagem satisfatório. A parceria entre escola/família, a fim de fortalecer a participação e a responsabilidade de cada uma no melhoramento desse processo, além de uma organização escolar voltada à aprendizagem capaz de superar os estigmas do fracasso escolar devido às condições socioeconômicas dos alunos, garantindo o direito de acesso e permanência desses estudantes com qualidade.

Nessa perspectiva, observamos o quanto há, ainda, escolas que agem como geradora de empecilhos para a realização de seus objetivos. Segundo Jacomini (2010) “Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio”. Não basta fazer adequações pontuais a essa escola, é necessário construir outras formas de organização escolar, abandonando o modelo tradicional. Nesse modelo, cabia aos alunos adequarem-se aos conteúdos, aos métodos, aos processos de avaliação e, muitas vezes, às relações autoritárias entre professor e aluno, ou seja, aqueles “que não se adaptavam eram excluídos durante o processo, geralmente logo no início, pois os maiores índices de repetência ocorriam e ainda ocorrem nas séries iniciais” (JACOMINI, 2010, p. 42).

Seguramente precisamos buscar essa “nova” escola, em que transcenda o papel reprodutor das desigualdades e exclusão e passe a ser um espaço social no qual os sujeitos aprendam de modo individual, assim como em interação com os seus pares, observando, analisando, comparando as experiências e práticas uns dos outros, construindo sua autonomia.

Desta forma, salientamos a relevância deste trabalho de investigação, a partir do que observamos em boa parte das discussões sobre vulnerabilidade social aliada ao desempenho escolar. Nos últimos anos, caminhou-se no sentido de se viabilizar gestões pedagógicas propositivas, capazes de transformar índices positivamente em escolas que se situam em regiões de alta vulnerabilidade social. Assim como foram geradas políticas públicas educacionais para atender às necessidades dos sistemas públicos de ensino, a fim de buscar melhorias na aprendizagem dos alunos, atendendo ao que se propõe em lei. Ou seja, proporcionar uma educação de qualidade que atenda a todos de forma equitativa, mostrando que é possível reverter o quadro de fracasso escolar no ciclo de alfabetização, especialmente nas escolas inseridas nesses contextos.

Aspiramos, com essa pesquisa, apresentar um conjunto de indicadores evidenciados como elementos capazes de qualificar as práticas pedagógicas, junto às escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social, a partir das necessidades que se mostraram presentes nesses contextos.

Os dados evidenciados ao longo desse trabalho de investigação propiciaram uma **reflexão** acerca do tema em estudo e seus enfrentamentos e levantaram **possibilidades** de ascensão dessas escolas à uma **gestão emancipatória** que dê conta dos desafios do mundo atual. Consideramos como indicadores capazes de impulsionar à gestão emancipatória as seguintes dimensões:

Figura 3 – Mapa mental sobre gestão emancipatória



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das palavras-chaves que designam o conceito de gestão emancipatória.

Compreendemos por gestão emancipatória aquela que resulta de uma **gestão democrática**, em que a **participação** é o elemento chave para possibilitar o envolvimento e o comprometimento de todos os atores nesse processo. Participação que compreende **acolhimento**, no sentido de favorecer uma aproximação maior entre os gestores, docentes, alunos e comunidade. Com o fim de se conhecer as diferentes trajetórias dos sujeitos e, assim, conseguirem encontrar, nesse contexto, um lugar de pertencimento, para, conseqüentemente, haver engajamento, participação.

Gestões pedagógicas democráticas e propositivas acarretam maior qualidade da escola, pois são capazes de modificar índices positivamente, sendo muito provável de se criar condições efetivas para a instauração de um processo exitoso de ensino e de aprendizagem, que beneficie a todos. Mediante uma **gestão participativa e colaborativa** é que se dará a possibilidade de estabelecer um **ambiente dialógico e reflexivo** entre os sujeitos da comunidade escolar. E, por conseguinte, criar **redes**

intersetoriais nesses contextos, em que se permitirá uma nova estruturação, baseada na construção coletiva de projetos voltados às demandas da comunidade.

Uma gestão democrática que se coloca numa perspectiva emancipatória é aquela que seja capaz de acolher os sujeitos em suas singularidades, respeitando todos os contextos socioculturais, tanto do aluno quanto do professor que, igualmente, se encontra em vulnerabilidade, no enfrentamento de tantos desafios do cotidiano escolar.

É sabido que os professores fazem um trabalho de reconhecimento das crianças, contudo, essa circunstância de vulnerabilidade e seus desafios tornam esse processo mais penoso. É preciso que o professor esteja muito engajado e consciente do seu papel social, para qualificar o trabalho pedagógico nessas comunidades, pensando em possibilidades de emancipação. Dessa forma, tencionamos alguns indicadores que podem contribuir para uma gestão emancipatória nesses contextos, como o **acolhimento** das crianças em situação de vulnerabilidade social de forma a garantir o acesso e a permanência delas no ambiente escolar, tendo seus direitos de aprendizagem assegurados. Acolhimento que se dará de forma que se reconheça nas crianças pobres e excluídas dos seus próprios processos de aprendizagem, os sujeitos de possibilidades, mas que, sem perspectivas, são invisibilizadas, tornando-se reféns dos estigmas que suas circunstâncias lhes promovem.

Acolhimento, que teve o seu conceito originado por volta dos anos de 1990, na área da saúde, conforme Franco et al. (1999) surgiu para resgatar o conhecimento técnico da equipe da saúde e aumentar a sua intervenção, estabelecendo vínculo e responsabilização das equipes com os usuários, como também para ampliar a capacidade de escuta frente às demandas apresentadas. Trazendo o conceito ao nosso contexto em questão, ou seja, o educacional, ele foi aos poucos sendo incorporado ao vocabulário da Pedagogia, estando associado ao termo “adaptação”, embora nos dias atuais já se estrutura de forma isolada, assumindo o viés de respeito às necessidades da criança, assim como às suas singularidades e identidade social, cultural, histórica e de gênero.

Nesse sentido, o primeiro passo é o professor reconhecer o seu contexto de trabalho para que possa identificar suas necessidades e seus potenciais, para respeitá-lo e assim criar vínculo e, por conseguinte, poder sentir-se parte daquele ambiente onde vai conviver e interagir.

Portanto, os indicadores aparecem como indícios que apontam aspectos dessa realidade investigada e que podem, em parte, qualificá-la. Assim, evidenciamos a necessidade da instauração de **redes intersetoriais**, a fim de proporcionar um trabalho conjunto, realizado de forma articulada e integrada para contribuir à troca de saberes. Acreditamos que por meio de um trabalho colaborativo entre os profissionais, através de projetos coletivos que surjam de necessidades da escola de modo a integrar as diferentes áreas do conhecimento, buscando qualificação do trabalho pedagógico em parceria com outros profissionais de saúde e da educação, como: pediatra, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, dentista, psicopedagogo.

Na perspectiva das redes intersetoriais e do trabalho conjunto surge a primordialidade da **gestão colaborativa e participativa**, como componente fundamental e imprescindível, a fim de se construir uma linha de ação, com **objetivos compartilhados**, na qual todos os envolvidos no processo educativo possam ter congruência e **autonomia** em suas práticas, baseado nas demandas da realidade do contexto. Atividades de compartilhamento entre os professores e valorização do trabalho pedagógico para incentivar o trabalho coletivo e inovador, possibilitando e instigando a participação da comunidade escolar nesse trabalho, formando a importante parceria família/escola, é essencial.

Certamente, para qualificarmos o trabalho docente é crucial a formação continuada em serviço para auxiliar os profissionais da educação a valorizarem suas práticas e se motivarem a buscar aperfeiçoamento em sua área de atuação. Com o propósito de suprir as demandas da educação atual, especialmente quando seu contexto de prática for de vulnerabilidade social, pois é aonde os desafios se intensificam.

E na busca dessa qualificação profissional, a problematização da prática pedagógica pelo professor, visando a superação de um trabalho automatizado e fora de um contexto apropriado, é, sem dúvida, obrigatório. Além da ação de redefinir o projeto político pedagógico da escola, para ser congruente às demandas daquela comunidade escolar, em relação a conteúdos, metodologias e avaliação; estabelecer com o grupo de professores o plano de trabalho a ser desenvolvido em cada ano escolar, de acordo com as necessidades e perfil do corpo de alunos da escola; além da elaboração de estratégias de auxílio às crianças com defasagem de aprendizagem, para dar possibilidades de sucesso a todos os educandos.

Seguramente, para se lograr êxito na escola, com a implantação de uma gestão emancipatória, é impreterível que ocorra a inserção de práticas harmônicas entre a equipe gestora e o corpo docente. Com a intenção de qualificar o trabalho pedagógico, na direção de acolher os sujeitos, especialmente os advindos de um contexto de exclusão, auxiliando-os a encontrarem possibilidades de subversão da vulnerabilidade através da educação, incluindo todos, legitimando o lugar que cada um tem direito, dentro da sociedade.

Assim, tendo como base o conjunto de indicadores destacados, almejamos a consolidação da gestão pedagógica com o intuito de instaurar redes colaborativas entre instituições em comunidades vulneráveis. Desse modo, buscamos criar agendas de acolhimento para investir na integralidade do sujeito, de forma que o acolhimento das crianças em suas necessidades básicas, como: alimentação, vestuário e higiene, possam ser atendidas; que esses sujeitos sejam acolhidos em suas diferentes experiências, valorizados em suas potencialidades, diante de sua trajetória extraescolar. Com o fortalecimento do professor e da própria gestão para a criação de projetos coletivos que atendam as demandas dos sujeitos envolvidos nesse processo, aspiramos desnaturalizar as desigualdades, propiciando maiores oportunidades para que os indivíduos busquem sua emancipação social, por meio de um ensino público democrático e de qualidade.

[...] tornar a escola democrática hoje significa modificá-la, a fim de que cada vez maior parcela das camadas populares nela ingresse e permaneça. Dessa forma a escola poderá cumprir aquilo que lhe é específico, enquanto instância social que luta pela transformação: a socialização do saber. (PIMENTA 2002, p.12)

Nessa perspectiva, a partir dos objetivos delineados para essa pesquisa, torna-se essencial indicar caminhos para o fortalecimento das interações intra e interinstitucionais, por meio de diálogos reflexivos que possibilitem um trabalho colaborativo, com a atuação protagonista de todos na transformação do contexto. Assim, apresentamos como produto da dissertação os indicadores descritos anteriormente, a fim de promover o fortalecimento das escolas situadas em comunidades em situação de vulnerabilidade, para que se tornem espaços de reflexões e deliberações coletivas, visando o bem estar e a formação da autonomia dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**, Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALVES, Marciana Gomes Falcão. **O lugar da escola: as representações sociais de famílias em situação de vulnerabilidade social**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Clínica, UNICAP/PE, Recife, 2012.

ARNOUT, Cristina I. S. **Formação continuada de professores: indicadores para uma política na rede municipal de Itaara**. 2019. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOLZAN, Dóris P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Dóris P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: reflexões sobre o papel do professor universitário**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

BOLZAN, Dóris P. V.; ISAIA, Sílvia M. A. **Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras nos processos de formação da professoralidade**. **Educação**, v. 3, p. 489-501, 2006. Porto Alegre – RS.

BOLZAN, Dóris P. V.; ISAIA, Sílvia M. A. **O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior**. **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n.1, p. 69-79, out. 2007.

BOLZAN, Dóris P. V. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOLZAN, Dóris P. V.; ISAIA, Sílvia; MACIEL, Adriana. M. R. **Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas** In: ENCONTRO

NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 2-14.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Formação de professores:** a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior: teacher formation: the construction of teaching and pedagogical activity in higher education. Rev. Diálogo Educ, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan. 2013.

BOLZAN, Dóris P. V.; POWACZUK, Ana Carla H. **Circuito de atividades diversificadas:** leitura e escrita na escola. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 13, n. 27, p.417-435, 5 set. 2018. Revista Contemporânea de Educação.

BORDIEU, Pierre. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Lei 9394, de 20/12/96. Diário Oficial da União, nº 248, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 16 maio.2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001c. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 16 maio. 2018.

BRASIL. **Orientações Técnicas sobre o PAIF.** 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012. Disponível em: < http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/Orientacoes_PAIF_1.pdf>. Acesso em dezembro de 2020.

CALEJON, Laura Marisa Carnielo. Revista **EXITUS**, Volume 01, Número 01, Jul./Dez. 2011.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 34, n. 3, p. 1-14, 26 mar. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00101417>.

CARNEIRO, Carla Bronzo.; VEIGA, Laura. **O conceito de inclusão, dimensões e indicadores.** Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social, 2004.

CASTEL, Robert. **A dinâmica dos processos de marginalização:** da vulnerabilidade a “desfiliação”. CADERNO CRH, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTÍ, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel & ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. Novas perspectivas para a acção pedagógica (trad. do espanhol), Porto, Edições Asa, 2001, 224 p.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla, SARTURI, Rosane Carneiro, POSSA, Leandra Bôer (Org.). **Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 817p.

DAVIS, Cláudia L. F.; OLIVEIRA, Zilma M. R. de. **Psicologia na Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

DEDECCA, Cláudio S. et al. **Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social Projeto de Qualificação Social para Atuação de Sujeitos ou Grupos Sociais na Negociação Coletiva e na Gestão de Políticas Públicas**. Convênio MTE - DIEESE. Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego – SPPE Departamento de Qualificação – DEQ, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares**: políticas e gestão da educação no Brasil. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto et. al. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 1, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

ESTEBÁN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 17, n. 51, p. 573-592, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO).

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Marlene de Cássia T; MARTURANO, Edna Maria. **Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez Autores, 1981.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 25. ed. Cortez: São Paulo, 2010.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Túlio Batista *et al.* **O acolhimento e os processos de trabalho em saúde: o caso de Betim, Minas Gerais, Brasil.** *Cadernos de Saúde Pública*; 15(2) (supl2): 121-131, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1999000200019>. Acesso em: 26 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não.** Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 25. ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho D'água, 1997. 84 p. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2020.

FREITAS, Dirce Nei T. **Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira**: uma relação a avaliar. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago 2007.

FREITAS, Helena. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v.23, no. 80, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes Ltda., 2009.

FREITAS, Maria Teresa A.; RAMOS, Bruna S. (Orgs.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed; UFJF, 2010.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IPEA. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <[http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/raw>Data/publicacao_atlas_ivs.pdf](http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/raw/Data/publicacao_atlas_ivs.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ISAIA, Sílvia M. A.; CUNHA, Maria Isabel. **Professor da Educação Superior**. In: Marília Costa Morosini. (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário* - v. 2 1. ed. Brasília: INEP, 2006, v. 1, p. 349-391.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

JANCZURA, Rosane. **Risco ou vulnerabilidade social?** *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KLEIN, Maiara L. **Índices de Distorção Idade-Série**: desafios à gestão do trabalho pedagógico em escolas municipais de Santa Maria/RS. 182 p. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LANKSHEAR Colin; KNOBEL Michele. **Pesquisa pedagógica**. Do projeto à implementação. Artmed, Porto Alegre, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCCHESI, Maria Eliéte Lacerda. **Melhoria do desempenho discente: análise de uma unidade com desempenho insatisfatório**. 2014. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo Profesional Docente? Como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARTINS, Edivaldo César Camarotti. **Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social**. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, PUC, Campinas, 2015.

MARTINS, José Eduardo. **A educação popular como possibilidade de emancipação para a vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos Unisinos, Porto Alegre, 2018.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004)**. Brasília, junho/2004.

MORAES, Denise Alessandra Palhares Diniz. **Gestão escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

NASCIMENTO, Valmer S.; POWACZUK, Ana Carla H. **Vulnerabilidade e contextos emergentes: desafios para o processo de ensino-aprendizagem**. In: XII Seminário

Internacional de Educação Superior; VII Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior. Anais: 2019.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 158 p.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.

OLIVEIRA, Alexandre César Gilsogamo Gomes de. **Poder e aprendizado**: histórias de uma escola periférica. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Fernando A. **questão do Estado**: vulnerabilidade social e carência de direitos. In: Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social, 1. Brasília: CNAS, out. 1995. (Cadernos ABONG)

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: Piaget, Vygotsky, Wallon - Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 5. ed. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

PATTO, Maria Helena S. **A Família Pobre e a Escola Pública**: Anotações Sobre Um Desencontro. Psicologia – USP, São Paulo, v.3, n.1/2, p. 107 – 121, 1992.

PATTO, Maria Helena S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. **Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas**. 2009. 320 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1962.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência. In: Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre a educação de adultos**. 13. ed. São Paulo. Cortez, 2003.

PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: dez. 2020.

POWACZUK, Ana Carla H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora**. 2008. 154 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.

SANTOS, Boaventura de S. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 11-32, 1997.

SANTOS, Boaventura de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. tradução Mouzar Benedito. - São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. **Para uma revolução democrática da justiça**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A. Coimbra, abril de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SILVA, Algéria Varela. **Vulnerabilidade Social e suas Consequências**: O Contexto Educacional da Juventude na Região Metropolitana de Natal. In: Encontro de Ciências Sociais do Norte Nordeste, 2007. Maceió.

SILVA, Elis Regina. **Projeto estratégico educação em tempo integral: análise de sua gestão em uma escola mineira que atende alunos de área de risco e em vulnerabilidade social**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Carlos Maximiano de Laet Raimundo de. **O papel da escola na visão de estudantes em contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Unidade Acadêmica Humanidades, Ciências e Educação, Unesc, Criciúma, 2016.

TAGLIAPIETRA, Andréia Uliana; SILVA, Eliana Machado e. **As influências da realidade sociocultural da família no processo de alfabetização**. 2007. 8 v. Tese

(Doutorado) - Curso de Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Unifra, Santa Maria, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos M. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Ed. Martins Fontes, 1978.

VYGOTSKY, Lev S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2006.

YUNES, Maria Angela. M.; SZYMANSKI, Heloísa. **Resiliência**: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: J.Tavares (Org.), *Resiliência e educação*. p.13-42. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

PROJETO DE PESQUISA: “Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: desafios à gestão escolar”

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Profª Drª Ana Carla Hollweg Powaczuk

AUTORA DO TRABALHO: Angela Aparecida Bolzan de Morais

Caras colegas!

Estou realizando o curso de Mestrado Profissional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Com isso, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo: Compreender as implicações na gestão pedagógica de escolas que atendem comunidades em situação de vulnerabilidade social, na perspectiva de projetar ações compartilhadas capazes de favorecer a gestão do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Minha intenção com essa pesquisa é organizar um espaço de reflexões e trocas de experiências que possibilitem criar um plano de ação para qualificar as práticas pedagógicas, juntamente com o grupo de professoras do bloco pedagógico, coordenadora pedagógica e gestora, a partir das necessidades que se mostrarem presentes nesse contexto, a partir dos diálogos e dos relatos desses profissionais, colhidos através dos instrumentos de investigação. Nesse sentido, saliento a importância de sua colaboração nessa pesquisa.

Esse questionário é uma das etapas dessa pesquisa e tem como objetivo identificar informações gerais dos professores sobre a formação e suas atuações no contexto profissional.

Gostaria de ressaltar que sua identidade não será relevada, bem como poderá deixar de participar desse estudo, se assim o desejar, sem que isso traga qualquer prejuízo.

Os resultados dessa pesquisa serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora responsável por essa pesquisa, encontra-se disponível pelo seguinte telefone: (xx)xxxxxxxx

Desde já agradeço sua colaboração e disponibilidade.

Questionário

Nome: _____

Idade: _____

Função na escola? _____

Há quanto tempo está na escola? _____

Se professor (a), qual o ano em que atua? _____

Há quanto tempo? _____

Formação inicial: _____

Local onde cursou: _____

Possui pós-graduação? () sim () não

Qual curso? _____

Onde cursou? _____

Quanto tempo de atuação na docência? _____

Atua em outra escola? () sim () não

Em qual rede de ensino? _____

Já atuou em cargos de gestão? Qual? _____

Por quanto tempo? _____

Você aceita participar e colaborar com essa pesquisa?

() sim () não

Pesquisadora responsável: Profª Dra Ana Carla Hollweg Powaczuk

Autora do trabalho: Angela Aparecida Bolzan de Moraes

Título: "Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: desafios à gestão escolar"

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – Santa Maria - RS

OBS.: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Tópicos – guia

- ✓ Desafios e exigências na organização do trabalho pedagógico;
- ✓ Aspectos priorizados na organização do trabalho pedagógico na alfabetização;
- ✓ Concepção de alfabetização;
- ✓ Pontos de apoio ao trabalho desenvolvido;
- ✓ Compreensão sobre a relação entre vulnerabilidade social e desempenho escolar;
- ✓ Necessidades para qualificar o trabalho pedagógico.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do projeto: “Alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social: desafios à gestão escolar”

Pesquisador responsável: Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Autora do Trabalho: Angela Aparecida Bolzan de Moraes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Departamento de Metodologia do Ensino.

Curso: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Curso de Mestrado Profissional

Telefone para contato (inclusive a cobrar) e Whatsapp : (xx) xxxxxxxxx

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Para tanto, leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo compreender o papel da gestão na produção das inovações das práticas educativas no contexto escolar.

Nesta medida, você professor ao aceitar participar da investigação participará de entrevistas semiestruturadas, as quais abordarão aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, mas especificamente sobre suas experiências relacionadas à inovação. As entrevistas acontecerão em hora e lugar acertado conforme sua disponibilidade e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se referem à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue a você docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

Ressaltamos que você, como colaborador da presente pesquisa, poderá deixar de participar do estudo caso assim o desejar, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral, e não acarretará custos ou despesas a você.

Todavia, destacamos que a sua participação nesta investigação terá como benefício à possibilidade de participar de um espaço formativo, a partir da entrevista que serão realizadas. A oportunidade narrar, lembrar e retomar aspectos de sua trajetória profissional constitui-se numa forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produzir sentido e significado sobre suas ações docentes, possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações acerca dos eventos e situações vivenciados, coloca-o num movimento reflexivo, possibilitando-lhe, assim, desenvolver e enriquecer aprendizagens docentes.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas **somente** pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O seu anonimato será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma **anônima** e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (xx) xxxxxxxx (pesquisador responsável).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-colaborador

Nº. de identidade

Declaro, abaixo-assinado, que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D – FORMULÁRIO PARA INSCRIÇÃO NAS RODAS DE CONVERSA

Interloquções sobre o trabalho docente: a vulnerabilidade social e a alfabetização

*Obrigatório



Interloquções sobre o trabalho docente: a vulnerabilidade social e a alfabetização

Este evento tem por objetivo organizar debates sobre a gestão pedagógica em escolas em situação de vulnerabilidade social e o processo de alfabetização, promovendo o diálogo entre docentes e gestores para se buscar possibilidades de ações emancipatórias capazes de favorecer o trabalho pedagógico nestes contextos, especialmente em tempos de pandemia e distanciamento social.

A iniciativa desses encontros decorre da Pesquisa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas em Gestão Educacional e Contexto Educativos (UFSM), intitulada como ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: DESAFIOS À GESTÃO ESCOLAR. O estudo compõe as ações de pesquisa e de formação do grupo de Pesquisa Práticas e Formação para a Docência: Educação Básica e Superior (GPDOC)-liderado pela professora Ana Carla Hollweg Powaczuk da UFSM.

As Rodas de Conversa serão realizadas em ambiente virtual, pelo Google Meet. Sua organização prevê a participação de até 30 participantes. As inscrições vão até o dia 26/10 (segunda-feira) às 23h59.

**O detalhamento e maiores informações serão enviadas por e-mail/Whatsapp aos participantes inscritos.

As Rodas de Conversa ocorrerão nos dias: 30 de outubro e 06 de novembro - sextas-feiras, das 10h às 12h (horário de Brasília).

Público alvo: professores e gestores de escolas públicas do município de Santa Maria, situadas em comunidades de vulnerabilidade social.

Pesquisadora responsável: Dr^a Ana Carla Hollweg Powaczuk.

Autora do Trabalho: Angela Aparecida Bolzan de Moraes

Contato: Whatsapp - (xx) xxxxxxxxx

E-mail - angelbolzan@gmail.com

1. Nome: *

Sua resposta

2. E-mail: *

Sua resposta

Contato Whatsapp: *

Sua resposta

3. vínculo: *

Professor Educação Infantil - Rede Pública
Professor Educação Infantil - Rede Privada
Professor Anos Iniciais - Rede Pública
Professor Anos Iniciais - Rede Privada
Gestor / Coordenador Pedagógico
Estudante do curso de Pedagogia

Outro:

4. Nome da instituição a qual você está vinculado(a)? *

Sua resposta

5. Sua escola se localiza num contexto de vulnerabilidade social? *

Sim

Não

Outro:

6. Se sua resposta anterior for sim, o que a caracteriza como tal? *

Sua resposta

7. Quais os encontros pretende participar? *

Dia 30 de outubro:

Dia 06 de novembro:

Ambos os encontros

8. Há quanto tempo você atua na carreira docente? *

Sua resposta