

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ANDRÉA GARCIA FURTADO

**EMANCIPAÇÃO HUMANA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:
EXISTE CONGRUÊNCIA?**

CURITIBA

2020

ANDRÉA GARCIA FURTADO

**EMANCIPAÇÃO HUMANA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:
EXISTE CONGRUÊNCIA?**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito necessário à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira

CURITIBA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

F992 Furtado, Andréa Garcia.

Emancipação humana e organização do trabalho pedagógico: existe congruência/ Andréa Garcia Furtado; orientadora Prof^a. Dr^a. Naura Syria Carapeto Ferreira.
216f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

1. Pedagogo. 2. Trabalho pedagógico. 3. Anos finais.
4. Emancipação humana. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação.
II. Título.

CDD – 371.425

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

**TERMO DE APROVAÇÃO
ANDRÉA GARCIA FURTADO**

**EMANCIPAÇÃO HUMANA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO:
EXISTE CONGRUÊNCIA?**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora Professora Doutora Naura Syria Carapeto Ferreira
Universidade Tuiuti do Paraná

Professor Doutor Pedro Leão da Costa Neto
Universidade Tuiuti do Paraná

Professor Doutor Odilon Carlos Nunes
Universidade Federal do Paraná

Professora Doutora Romilda Teodora Ens
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Professora Doutora Roberta Ravaglio Gagno
Universidade Estadual do Paraná

Curitiba, 11 de dezembro de 2019.

Dedico esta pesquisa aos meus pais que
nunca mediram esforços para que eu e
minhas irmãs tivéssemos por meio da
educação dias melhores [...].

AGRADECIMENTOS

Agradeço, a Deus, a dádiva de estar viva e com saúde. Por permitir o vislumbamento de dias e caminhos melhores, pela conscientização do meu eu, consentindo-me a constante procura pelo meu desenvolvimento cognitivo, emocional, espiritual e físico, e que indiretamente, e conseqüentemente, atinjo de uma forma mais humana e saudável as pessoas que estão ao meu redor.

Agradeço, aos meus pais amados, Roberto e Neide, a minha vida, por estarem sempre ao meu lado nos momentos felizes e nos momentos de grandes aprendizados. Simplesmente GRATA.

Agradeço as minhas queridas, irmãs Claudia e Cassia, e ao meu cunhado Vanderlei, pelo apoio e carinho sempre demonstrado durante a minha trajetória de vida pessoal e profissional; a minha amada sobrinha e afilhada Rafaela, que novamente me inspirou e me motivou nos meus estudos, como fez no período que cursava Mestrado, mas agora, já com onze anos, demonstrou no decorrer desses quatro anos do meu doutoramento, por meio de atitudes e falas o seu apoio no término do Doutorado.

Agradeço a todos os meus familiares e amigos que me apoiaram e entenderam a minha ausência nesse período de produção da tese.

Agradeço aos amigos de trabalho da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e das Faculdades Integradas Santa Cruz pelas palavras de conforto, incentivo e apoio dado nos momentos de angústia vivenciados no período de doutoramento; vocês fizeram a diferença na minha vida nesses quatro anos, GRATA.

Agradeço aos colegas de profissão da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, e aos profissionais das escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba dos Anos Finais do Ensino Fundamental que contribuíram para a realização da pesquisa.

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná que colaboraram com o meu desenvolvimento intelectual, e demais professores que contribuíram na minha formação acadêmica em outros momentos e etapas de escolaridade.

Agradeço, aos professores convidados para a banca de qualificação e defesa, Dra. Romilda Teodora Ens, Dra. Valéria Floriano, Dra. Roberta Ravaglio Gagno, Dra. Josélia Schwanka Salomé, Dr. Odilon Carlos Nunes e Dr. Pedro Leão da Costa Neto por todas as contribuições teórico-metodológicas feitas no texto, e que foram essenciais para a finalização da tese, GRATA.

E, um agradecimento especial, a minha querida orientadora, professora Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira, por confiar em mim desde o processo seletivo até a finalização da produção tese, por todos os apontamentos e ensinamentos proporcionados no período de doutoramento, feitos sempre com muito carinho e rigor acadêmico, pelas risadas “mal vestida, *risos*”, pelo conhecimento ímpar, humildade e sabedoria de vida sempre compartilhados com muito entusiasmo, simplesmente GRATA.

RESUMO

Esta tese tem como estudo a organização do trabalho pedagógico nas escolas nos anos finais do ensino fundamental. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a organização do trabalho pedagógico na perspectiva de emancipação humana visando a possibilidade de contribuir para a concretização desta intenção, tendo como objetivos específicos: investigar as produções científicas já realizadas sobre a organização do trabalho pedagógico na escola pública nos anos finais do ensino fundamental, entender as categorias de análise que se aproximam do objeto de estudo estabelecido a partir das contradições das políticas públicas educacionais vigentes na perspectiva de emancipação humana, compreender as políticas públicas educacionais que perpassam os processos avaliativos nas escolas públicas e pesquisar o trabalho do pedagogo nos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, e problema estabelecido foi: como a organização do trabalho pedagógico das escolas da RME de Curitiba dos anos finais do ensino fundamental conjectura-se no processo de formação do estudante numa perspectiva de emancipação humana? Ao estudar a organização do trabalho pedagógico parte-se do pressuposto da função do pedagogo como articulador desse processo educativo, contudo, compreende-se a necessidade de reflexões e discussões com o coletivo escolar sobre questões que perpassam o contexto escolar como aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais, étnicos e raciais, assim como a formação do homem, para que a realidade seja entendida e trabalhada de forma a superar as desigualdades sociais a fim de garantir o direito à educação mais digna e humana a todos. Para subsidiar as discussões apresentadas na pesquisa teórica e empírica, utilizou-se o materialismo histórico-dialético; dentre os principais autores que fundamentaram esse estudo destaca-se: Dermeval Saviani, Karl Marx, Adolfo Sanchez Vázquez, Karel Kosik, Naura Syria Carapeto Ferreira, Carlos Roberto Jamil Cury, Ilma Passos Alencastro Veiga e Cipriano Carlos Luckesi. E diante das discussões realizadas, a tese defende a necessidade de organização do trabalho pedagógico na perspectiva da emancipação humana, em que conteúdo e práxis, conjectura-se na formação integral do estudante, para isso questões são apresentadas nas considerações finais, de modo que essa organização exige comprometimento político e pedagógico por parte dos profissionais da educação, e proposição de políticas públicas que considerem a realidade em sua totalidade.

Palavras-chave: Pedagogo. Trabalho Pedagógico. Anos Finais. Emancipação Humana.

ABSTRACT

This thesis has as study the organization of the pedagogical work in the schools of the final years of the elementary school. The general objective of the research was to analyze the organization of pedagogical work in the perspective of human emancipation aiming at the possibility of contributing to the realization of this intention, having as specific objectives: to investigate the scientific productions already made about the organization of pedagogical work in the public school of the years. final grades of elementary school, understand the categories of analysis that approach the object of study established from the contradictions of the current public educational policies from the perspective of human emancipation, understand the public educational policies that pervade the evaluation processes in public schools and research the work of the pedagogue in the final years of elementary school in the Curitiba Municipal Education Network (RME), and the established problem was: how the organization of the pedagogical work of the schools of the RME of Curitiba of the final years of elementary school conjectures in the process of will the student a perspective of human emancipation? When studying the organization of pedagogical work, it is assumed that the role of the pedagogue as an articulator of this educational process, however, we understand the need for reflections and discussions with the school collective about issues that permeate the school context, such as social, political, as well as the formation of man, so that reality is understood and worked on in order to overcome social inequalities in order to guarantee the right to more dignified and humane education for all. To support the discussions presented in theoretical and empirical research, historical-dialectical materialism was used; Among the main authors who supported this study are: Dermeval Saviani Karl Marx, Adolfo Sanchez Vázquez, Karel Kosik, Carlos Roberto Jamil Cury, Ilma Passos Alencastro Veiga and Cipriano Carlos Luckesi. In the light of the discussions, the thesis defends the need for the organization of pedagogical work in the perspective of human emancipation, in which content and praxis are conjectured in the integral formation of the student. For this, questions are presented in the final considerations, so that this This organization requires political and pedagogical commitment on the part of education professionals, and proposing public policies that consider reality in its entirety.

Keywords: Pedagogue. Pedagogical work. Final Years. Human Emancipation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- NUVEM DE PALAVRAS DE MAIOR INCIDÊNCIA NAS TESES E DISSERTAÇÕES- CATEGORIA DIREITO À EDUCAÇÃO.....	47
FIGURA 2	- ANÁLISE DE SIMILITUDE RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES – CATEGORIA DIREITO À EDUCAÇÃO.....	48
FIGURA 3	- NUVEM DE PALAVRAS DE MAIOR INCIDÊNCIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES – CATEGORIA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	50
FIGURA 4	- ANÁLISE DE SIMILITUDE RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES - CATEGORIA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	51
FIGURA 5	- NUVEM DE PALAVRAS DE MAIOR INCIDÊNCIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES – CATEGORIA TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	53
FIGURA 6	- ANÁLISE DE SIMILITUDE RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES – CATEGORIA TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	54
FIGURA 7	- NUVEM DE PALAVRAS DE MAIOR INCIDÊNCIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES – CATEGORIA EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	55
FIGURA 8	- ANÁLISE DE SIMILITUDE RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES – CATEGORIA EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	56

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR CATEGORIA DE ANÁLISE RELACIONADOS AO TEMA DE PESQUISA.....	39
TABELA 2	- NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR CATEGORIA DE ANÁLISE RELACIONADOS AO TÍTULO DA PESQUISA NOS PROGRAMAS MESTRADO E DOUTORADO.....	40
TABELA 3	- NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADOS POR ESTADO NOS PROGRAMAS MESTRADO E DOUTORADO - ANO 2013-2017.....	42
TABELA 4	- IDEB – RESULTADO GERAL DAS ESCOLAS ANOS FINAIS DO BRASIL.....	121
TABELA 5	- IDEB – RESULTADO GERAL DAS ESCOLAS ANOS FINAIS DA RME CURITIBA.....	121
TABELA 6	- RESULTADOS IDEB 2017 ANALISADOS DAS ESCOLAS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	123
TABELA 7	-ÍNDICE GERAL DE MATRÍCULAS, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR NAS ESCOLAS DOS ANOS FINAIS DA RME CURITIBA 2017.....	125

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- NÚMERO DE PEDAGOGOS POR UNIDADE ESCOLAR NA RME DE CURITIBA EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE ESTUDANTES.....	143
QUADRO 2	- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS PPPs.....	151-152
QUADRO 3	- TRABALHO DO PEDAGOGO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – DESAFIOS E FACILIDADES.....	156
QUADRO 4	- TRABALHO DO PEDAGOGO DESAFIOS E FACILIDADES – PROFESSORES ESPECIALISTAS.....	159
QUADRO 5	- PROPOSIÇÕES TRABALHO PEDAGOGO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - PUBLICAÇÕES - CAPES 2013 - 2017.....	41
GRÁFICO 2 - PRODUÇÕES CIENTÍFICAS TÍTULO/TEMÁTICA - CAPES 2013-2017.....	44

LISTA DE SIGLAS

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CF	- Constituição da República Federativa
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CP	- Conselho Pleno
CPE	- Conselho de Ética de Pesquisa com Seres Humanos
DUDH	- Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	- Educação em Direitos Humanos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PIQ	- Parâmetros e Indicadores de Qualidade
PNAS	- Política Nacional de Assistência Social
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RME	- Rede Municipal de Ensino
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	- Secretaria da Educação Básica
SEP	- Semana de Estudos Pedagógicos
SME	- Secretaria Municipal da Educação

SUS - Sistema Único de Saúde
SINPRO - Sindicato dos professores de Campinas
TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS JÁ REALIZADAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL...35	35
2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS.....	35
2.2 O QUE TRAZEM AS PESQUISAS.....	39
2.3 DISCUSSÕES DOS DADOS LEVANTADOS NO IRAMUTEQ.....	46
3 CATEGORIAS DE ANÁLISE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....58	58
3.1 MÉTODO E CATEGORIAS DE ANÁLISE	58
3.1.1 Direito à Educação	63
3.1.2 Gestão Democrática.....	75
3.1.3 Trabalho e Educação	85
3.1.4 Emancipação Humana	91
3.1.5 Homem Omnilateral.....	94
4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PROCESSOS AVALIATIVOS E EMANCIPATÓRIOS	102
4.1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: LIMITES E PERSPECTIVAS	102
4.2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E OS PROCESSOS DE EMANCIPAÇÃO	128
5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	136
5.1 PROCESSOS EDUCATIVOS: REFLEXÃO CONTÍNUA E COLETIVA	136
5.2 REALIDADE ESCOLAR: COMPLEXIDADE DO TRABALHO.....	145
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS.....	178
ANEXO A - NOTA TÉCNICA.....	194
ANEXO B – NOTA TÉCNICA INFORMATIVO DO IDEB 2017	1949
ANEXO C – TAREFAS TÍPICAS PEDAGOGIA ESCOLAR DA RME DE CURITIBA	205
ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DE CEP/UTP	208
ANEXO E - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	211

1 INTRODUÇÃO

Que a sensibilidade habite mentes e corações abrindo-os à formação como fonte de vida. Alertemo-nos do poder que só os humanos têm de construir ou destruir, de sentir, de agir e de trabalhar para que os homens, um dia, cheguem a esquecer o próprio nome de ódio, para que haja sempre mais, e de verdade, e em profundidade, acordo, concórdia, encontro sintonização, harmonia e paz (FERREIRA, 2008, p. 80).

Esta tese aborda a organização do trabalho pedagógico¹ nos anos finais da escola pública do ensino fundamental². Parte-se de estudos teóricos e documentais relacionados a esta temática, e pesquisa empírica sobre o trabalho dos pedagogos³ nas escolas dos anos finais da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba.

Sob o aspecto legal, cabe ao Estado promover a educação aos brasileiros que assegure a formação básica a todos, proporcionando o desenvolvimento intelectual e social. O artigo 208 da Constituição da República Federativa (CF) do Brasil de 1988, no parágrafo 1.º institui: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988). Desta forma, faz-se necessário refletir como ocorre a formação do homem em sentido mais amplo, pois, sabe-se que é atribuição do poder público definir políticas públicas educacionais que garantam a formação integral do estudante, porém a diversidade e as diferenças étnicosocioeconômicas culturais presentes nos dias atuais precisam ser

¹ Em algumas redes de ensino do Brasil o profissional que organizar o trabalho pedagógico na escola tem sua função denominada: coordenador pedagógico, supervisor pedagógico e/ou orientador pedagógico. Todavia, o termo estabelecido nesta tese, pedagogo, corrobora com a definição instituída desse profissional no Decreto Municipal n.º 88, de 28 janeiro de 2019, da Prefeitura Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2019b).

² A Resolução n.º 3, de 3 de agosto de 2005, define a nomenclatura prevista para a etapa de Ensino Fundamental duração de nove anos em Anos Iniciais e Anos Finais. Ainda segundo as orientações da Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) os estudantes com faixa etária de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade são matriculados nos anos iniciais com duração de 5 (cinco) anos, 1.º ao 5.º, e os estudantes com faixa etária prevista de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade ficam matriculados nos anos finais que tem duração de 4 (quatro) anos, 6.º ao 9.º ano. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em: 01 out. 2018 (BRASIL, 2005).

³ A produção escrita desta tese utilizará os sujeitos do processo educativo em suas formas masculina e feminina. Todavia, quando necessário, a escrita do texto será feita no masculino, conforme predomínio das normas ortográficas da Língua Portuguesa, sem, contudo, desconsiderar a importância e a caracterização de gênero escolhida por cada profissional da educação, assim como a predominância do gênero feminino nas escolas.

consideradas na definição de políticas⁴ públicas, de modo que seja então possível promover a igualdade e o direito à educação para todos a partir da realidade. Ademais, é necessário que o direito social não fique somente nas legislações e no acesso do estudante à escola, mas na sua permanência, e acima de tudo, na garantia do direito à aprendizagem efetiva numa perspectiva de formação integral do homem inserido num contexto democrático e capitalista. Nessa linha de pensamento, Ferreira (2007, p. 72) elucida a compreensão de homem no sentido da formação integral:

O importante é compreender o homem como “conjunto das relações sociais”, como sujeito histórico que cria a história que é a sua atividade e, dessa forma, cria a história da humanidade. Isso implica em tomar como ponto de partida os indivíduos reais, concretos, que produzem dentro da sociedade em condições concretas, com direitos de poder fruir de suas produções, de toda a produção da cultura. Essa compreensão visa à formação de um novo homem: liberto, orgânico, emancipado, lúcido, autônomo no sentido de sua formação integral. Visa a formação de um novo profissional: competente, seguro, dinâmico, capaz de criar, decidir e organizar novas formas de produção da existência que o realizem e possibilitem sentir-se feliz, fazendo os outros felizes.

Portanto, a educação é um movimento contínuo de conscientização do agir do homem em sociedade a partir do conhecimento historicamente adquirido de forma crítica, reflexiva e partícipe; nesse sentido, é essencial que o homem se perceba na sua própria condição histórica, sendo demandante de seus direitos e deveres.

Dada então a relevância à educação, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de n.º 9.394/1996; esta lei reafirma o direito à educação, que está garantido pela CF do Brasil, de 1988, e os deveres do Estado que estabelecem princípios para a efetivação do exercício da cidadania, dentre eles, a gestão democrática e à educação escolar pública.

Compreende-se assim, que a educação ocorre por meio das políticas públicas educacionais, e a Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, regulamenta que o

⁴ O significado clássico e moderno de política. – Derivado do adjetivo originado de pólis (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças a influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão de Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade (BOBBIO, 2016, p. 954).

Ensino Fundamental passa a ter duração de 9 (nove) anos. A ampliação do ensino fundamental para 9 (nove) anos é uma política pública que objetiva assegurar ao estudante um tempo maior de convivência escolar, bem como aumentar as oportunidades de aprendizagens relacionadas ao processo educativo. Para atender esse período de escolarização, a carga horária estabelecida é de 800 (oitocentas) horas anuais e 200 (duzentos) dias letivos, sendo que o estudante precisa frequentar as instituições escolares pelo menos com 75% de presença do total de horas-aula, ressalvadas em tratamentos de saúde. Isso significa que o estudante só poderá ser reprovado por frequência se a quantidade de faltas somar mais de 25% em todas as áreas do conhecimento ofertadas na unidade de ensino (BRASIL, 2006).

Deste modo, o tempo e o espaço escolar precisam estar organizados de forma a oportunizar aprendizagens significativas em relação ao saber escolar e garantir a formação integral dos estudantes no exercício da cidadania; objetiva-se, então, que os estudantes sejam cidadãos responsáveis, críticos e tenham a liberdade de utilizar o conhecimento historicamente produzido no contexto escolar de forma efetiva na sociedade que estiver inserido. Diante dessa organização do trabalho pedagógico da escola, é possível trazer o seguinte apontamento de Vázquez (2007, p. 211):

Mas se não há pensamento sem prática, tampouco há prática sem pensamento, já que é uma atividade humana orientada para um fim consciente. O critério de verdade não é, portanto, exterior ao conhecimento, mas sim, interno a ele na medida em que a prática entra necessariamente no conhecimento.

As condições de organização da escola, além de serem planejadas de acordo com as orientações das legislações vigentes, precisam perpassar o fim educativo em relação à formação humana que se almeja na constituição da sociedade. Logo, quando o trabalho estiver articulado numa perspectiva de práxis pedagógica poderá vir a contribuir numa formação que objetiva a emancipação humana para todos os cidadãos.

Uma questão a destacar é que a LDB n.º 9.394/1996 no artigo 21 regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil em Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e finais - e ensino

médio) e Educação Superior; e o estudo desta tese enfoca os anos finais do ensino fundamental.

Faz-se então necessário considerar as especificidades da organização do trabalho pedagógico nesta etapa de ensino, visto que é um momento de transição⁵ do estudante em relação ao trabalho realizado pelos professores dos anos iniciais para os anos finais. Destarte, persiste a necessidade do trabalho do pedagogo, em parceria com a equipe docente, em dedicar-se a mediar práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e na instituição de ensino como um todo, de forma a garantir a intencionalidade educativa em toda sua amplitude e dimensões, acolhendo o estudante para que ele se sinta pertencente a esse espaço educativo. Isto implica ter em mente que responsabilidade⁶ compreende a uma educação que abranja todas as dimensões do ser humano a fim de que se possa concretizar o que aponta a epígrafe apresentada no início da introdução.

A legislação brasileira estabelece que os professores que trabalham nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental só podem permanecer nesta etapa de ensino se estiverem em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 1, de 27 de março de 2008, artigo 3º: “Integram o magistério da Educação Básica, nas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os docentes habilitados em cursos de Licenciatura Plena e em Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes” (BRASIL, 2008).

Neste âmbito, os professores que trabalham com os estudantes são especialistas de diferentes áreas (Arte, Biologia, Educação Física, Ensino Religioso⁷, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática) que

⁵ Conforme o Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 “[...] Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010a).

⁶ A responsabilidade fundamental está em criar a possibilidade de haver responsabilidade, criar a possibilidade de compreensões que possibilitem assumir compromissos. Mais do que nunca se percebe a importância do conhecimento como mote propulsor da emancipação humana (FERREIRA, 2006a, p. 248).

⁷ A LDB n.º 9.394/1996 no artigo 33 define: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica assegurado o respeito à diversidade religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. §1º – Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão de professores. §2º – Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso” (BRASIL, 1996).

apresentam características específicas na formação acadêmica e no encaminhamento metodológico do componente curricular⁸, que envolve, então, diferentes situações de aquisição, produção a assimilação do conhecimento proporcionando diferentes formas de pensar, refletir, discutir e aprender; e essa situação permite que os estudantes construam e reconstruam os conhecimentos constantemente a partir das práticas pedagógicas que são propostas por cada professor.

Logo, a organização do encaminhamento metodológico do professor necessita decorrer de uma sólida concepção de educação, e que ocorre a partir do objeto de estudo específico de cada componente curricular, os quais apresentam singularidades e particularidades; sendo assim, é fundamental o acompanhamento pedagógico para que os professores especialistas trabalhem a partir da concepção do projeto político pedagógico⁹ da escola visando formar um cidadão reflexivo, cômico de seus direitos e deveres, ético, político e realizado.

Para isso, a construção do projeto político pedagógico (PPP) demanda a participação de todos os profissionais, vislumbrando a compreensão da importância do coletivo na também efetivação das propostas nos processos educativos que constituem e expressem o dia a dia da escola, caso contrário, será apenas um documento de cunho burocrático.

Dessa forma, é essencial saber o que será trabalhado no decorrer do ano letivo em sala de aula com cada componente curricular, bem como, uma visão coletiva do quê, como, para quem e para quê ensinar. É necessário ainda que cada profissional da escola saiba qual a sua função no contexto escolar, domine as

⁸ O Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 defini: “Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados” (BRASIL, 2010a).

⁹ O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido coletivamente com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação conjunta com a “direção” da escola (VEIGA, 1998, p. 9).

concepções que perpassam a organização do trabalho pedagógico para que as ações educativas estejam articuladas entre si.

No momento que se objetiva refletir sobre como ocorre à formação do estudante, torna-se indispensável também conhecer a formação dos profissionais da educação, visto que a singularidade das escolas se dá também na práxis das atividades pedagógicas realizadas pelos profissionais da educação que apresentam diferentes trajetórias, todavia, precisam estar comprometidos com a sua constante formação continuada, visto que os mesmos inferem na formação dos estudantes. Nessa direção, Vieira Pinto (1979, p. 123) inspira sobre os aspectos de formação do homem:

O processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em ideias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, desse contato inventivo com o mundo natural.

Cabe então a necessidade de compreender a formação e o trabalho do profissional da educação numa perspectiva de contribuir com os processos educativos, e conseqüentemente na formação do estudante. Visto que o homem na sua totalidade¹⁰ transforma sua realidade a partir das relações que estabelece com o mundo tornando-se um ser cultural, sociável e passível de mudanças.

E conforme essas mudanças ocorrem, o homem pode se tornar cada vez mais consciente das suas ações e condições humanas transformando sua realidade; e a escola, é um dos lugares da sociedade que possibilita essa formação do cidadão por meio de práticas educativas conscientes e intencionais propostas pelos profissionais da educação que ali trabalham, sendo então entendida como um ato político que objetiva contribuir com a superação das desigualdades sociais e da exclusão social.

Outro aspecto a considerar em relação ao trabalho com os anos finais do ensino fundamental é entender as peculiaridades da faixa etária dos estudantes, pois são adolescentes. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) adolescência corresponde a todo cidadão de 10 (dez) aos 19 (dezenove) anos de

¹⁰ “[...] o conceito dialético de totalidade é dinâmico, refletindo as mediações e transformações abrangentes, mas historicamente mutáveis, da realidade objetiva” (BOTTOMORE, 2001, p. 381).

idade, já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece dos 12 (doze) aos 18 (dezoito) anos de idade.

A palavra “adolescência vem do latim *ad* – (a, para) e *olescere* – (crescer) estabelecendo que adolescência signifique crescer para”¹¹. Todavia, o entendimento de adolescência pode ser compreendida a partir da transição da criança para o adulto, em que mudanças significativas acontecem na vida dos adolescentes desde questões físicas a comportamentais; sendo que essa transição é diferente de puberdade, em que os indivíduos passam por alterações hormonais.

Porém, não só, o adolescente é, como esclarece Ferreira (2017), um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivência, constrói e reconstrói sua identidade pessoal e coletiva, em busca de identidade, com necessidade de fazer parte de um grupo, de *pertença*, que desenvolve amizades que lhe deem sensação de fazer parte de interesses comuns, de grupos sociais, da sociedade; ser humano sensível, inseguro, passando por significativas transformações biológicas, produzindo cultura (FERREIRA, 2017).

A formação da identidade do adolescente é marcada por mudanças pessoais e sociais, e que o sentimento de identidade pessoal se dá no momento em que ele se percebe pertencente ao grupo que está inserido e se reconhece como cidadão que participa e que é útil a sociedade. É um período em que surgem questionamentos e percepções da realidade em que se está inserido, conseqüentemente, esse adolescente, em dadas condições, pode vir a começar a se posicionar na sociedade de forma independente e autônoma, conquistando assim a sua identidade enquanto cidadão.

A Base Nacional Comum Curricular¹² (BNCC) em (2018, p. 60) destaca que “[...] é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes

¹¹ Significado da palavra adolescência está Disponível em: <https://www.significados.com.br/adolescencia/>. Acesso em: 01 mar. 2018.

¹² A Base Nacional Comum Curricular aprovada pelo Parecer CNE/CP nº. 15/2017 é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2018.

condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”. Entretanto, é preciso considerar as desigualdades presentes no contexto social; logo, os profissionais da educação no momento da tomada de decisões frente à organização do trabalho pedagógico devem vislumbrar ações que contemplam questões que permeiam a discussão e reflexões, como: a quem, com e por que a realização desse trabalho educativo; proposições como estas dão um caráter político pedagógico comprometido, responsável e intencional diante deste espaço desigual.

Evidencia-se aqui que as desigualdades sociais podem ser entendidas como resultados dos períodos históricos relacionados ao mercado e ao capital a partir da divisão de classes como explica Marx (1986): dominantes e dominados. Os dominantes relacionam-se a burguesia e dominados aos trabalhadores. Esta situação se dá a partir do momento em que os dominantes exploram os dominados, em que ficam reféns do trabalho oferecido a eles, sem entender quais são os seus direitos enquanto trabalhador; visto que o conceito de classe para Marx (1986) se apresenta a partir das relações econômicas entre dominados e dominantes; esta desigualdade social¹³ é expressa no Brasil a partir da baixa escolaridade, desemprego, desnutrição, entre outras situações. Nessa vertente, Marx (1986) aponta que o Estado surge para conceber os interesses da classe dominante, e não os interesses de todos os homens.

Ante a essa situação, urge a necessidade de que em espaços legítimos de luta, e, que diante das condições, mesmo que precárias, não prejudiquem o estudante em relação à garantia da educação, mas que exista sim a mobilização de movimentos com debates e discussões que abordem críticas teóricas e práticas sobre o contexto educacional e brasileiro, e proponham e reivindiquem melhores condições de colocar em prática o trabalho do profissional da educação, despertando então, possibilidades reais de viabilização de políticas públicas que

¹³ A educação escolar, ainda que imprescindível, participa dos sistemas sociais, mas ela não é o todo destes sistemas. As desigualdades sociais que perpassam a escola são características de sistemas sociais excludentes. Estão nela, mas não nascem dela. Lutar pelo fim da desigualdade social e das discriminações de qualquer natureza não é exclusividade da educação escolar. Contudo, dentro de seus limites, a escola possibilita um espaço de transmissão de conhecimentos e de convivência social tendentes a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Ela auxilia na eliminação das discriminações e, nesta medida, abre espaço para outras modalidades mais amplas de emancipação (CURY, 2014, p. 66-67).

asseverem o direito à educação, inclusive, resgatando o que foi instituído na CF de 1988, do Brasil.

Tendo então o entendimento e domínio do que é fundamental ser trabalhado nas instituições de ensino e qual é a função da escola e do profissional da educação, podem-se organizar ações teórico-metodológicas que permitem o nível de conhecimento que se deseja para a formação de um cidadão¹⁴. Com essas considerações Souza (1998, p. 139) esclarece:

Quanto aos pressupostos didático-metodológicos, entendemos que a sistematização do processo educativo precisa ocorrer oportunizando a todos a assimilação ativa e crítica dos conteúdos, por meio de metodologias participativas e contextualizadas, levando-os a avanços em suas representações do real, sendo o professor um catalisador desse processo; mediatizados por uma relação pedagógica humanizada e humanizante, profissionais da educação, pais e alunos são construtores do conhecimento e da realidade.

Assim, diante das políticas públicas educacionais e das práticas educativas que perpassa tempos, espaços e saberes escolares, o trabalho educativo entre diretor, pedagogo, professor e demais profissionais da escola precisa ocorrer de forma conjunta e articulada, e que considere a realidade; pois, caso contrário, a organização do trabalho pedagógico estabelecida no PPP acontecerá de maneira fragmentada, e, descontextualizada.

Sabe-se então que a responsabilidade social da escola é promover à aquisição e a produção do conhecimento historicamente adquirido, assim como, a construção de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva, e conseqüentemente, mais humana. Portanto, se o trabalho pedagógico realizado na escola ocorrer de forma que a democratização do conhecimento aconteça com comprometimento, responsabilidade por parte dos envolvidos, contribuirá para possibilitar a todos os estudantes e aos profissionais da educação, uma formação humana que o permitirá analisar e distinguir situações em que conscientemente tomará decisões em prol da garantia da dignidade humana. A esse respeito, cabe as palavras de Villas Boas (2007, p. 182):

¹⁴ “Cidadão é, verdadeiramente, o que participa na vida política, através de funções deliberativas ou judiciais. [...] os cidadãos livres e iguais [...] deveriam constituir o grupo predominante na vida política” (ARISTÓTELES, 2007, p. 19-20) e corroborando com Bobbio (2004, p. 137) “estabelece que todos são livres e iguais na forma da lei”.

A escola tem o direito e o dever de organizar o trabalho pedagógico que contribua para a formação do cidadão. O direito se refere ao respeito pelo trabalho dos profissionais da educação que nela atuam, assim como o direito do aluno de ter a educação de que necessita como pessoa e não apenas como futuro trabalhador. O dever relaciona-se à razão da escola que é proporcionar a aprendizagem ao aluno. Essa afirmação pode ser interpretada como um lugar-comum. Acontece que a escola não tem cumprido seu papel de garantir a aprendizagem de *cada* aluno. Vários estudos e dados estatísticos continuam apresentando o fracasso da escola, entendido, via de regra como fracasso do aluno. A desconsideração desse direito e desse dever tem significado a realização de trabalho padronizado, descomprometido, baseado em relações verticalizadas e na reprodução do conhecimento, por parte dos professores e alunos.

Sendo assim, a escolha da temática da tese se justifica pela necessidade de analisar como ocorre a organização do trabalho pedagógico nas escolas dos anos finais do ensino fundamental. A escola inserida num contexto histórico, econômico, político, cultural, étnico e racial, é o local responsável pela realização de ações pedagógicas intencionais ao saber elaborado. Essa formação precisa acontecer de maneira que decisões e formas de agir propiciem ao estudante o exercício da cidadania de maneira crítica e consciente a partir do contexto que estiver inserido.

O trabalho pedagógico que considera a formação para cidadania propõe em seu contexto práticas democráticas em que o diálogo, a escuta, o pensar, o indagar, a tomada de decisões coletivas, a autonomia são norteadas e reguladas pelos dispositivos legais nacionais, e que se dão nas contradições do dia a dia escolar que perpassa os princípios de justiça e igualdade para todos quando num Estado democrático de direito. Nessa linha de pensamento, Brandão (2002, p. 132) enfatiza questões de como a cidadania pode ser vivenciada na escola:

A cidadania reclama deixar de ser “matéria para ser vivida em sua “substância”. Ela deve ser interatuada através de envolvimento pessoais e interativos no chão do cotidiano em que as crianças e os jovens sejam convocados a viver como atividades cooperativas a experiência múltipla de complexidade crescente de exercício da ética de reciprocidades, de tomada responsável de decisões, de abertura ao outro, de negação assumida do desejo de concorrência, e assim por diante. [...] E é esta múltipla prática de situações de geração pedagógica da pessoa cidadã, partilhada como ação social na escola e como reflexão crítica, aquilo que dá substância e sentido ao próprio ensino dos conteúdos disciplinares, como os de “geografia e história”.

Conhecer e entender o contexto educacional e escolar admite que o processo educativo seja consciente e de convivência humana, todavia não é suficiente para as mudanças necessárias que perpassam a educação. Porém, ainda sim, mesmo que

o homem perceba situações-limite para tais mudanças, tal percepção permite indicar o movimento da aprendizagem, ensino, relações pessoais e interpessoais, as trocas, os conflitos, entre outros, em que é possível então determinar ações que ampliem o desenvolvimento humano integral de todos que estão inseridos nesse espaço a fim de retratar uma escola permeada por vivências democráticas e cidadãs.

A identificação dos anseios que perpassam a efetivação do trabalho educativo e que abrange as condições sociopolíticoeconômicas do país subsidiam as ações que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico. Recorre-se à Vieira Pinto, que assim explica (2010, p. 46):

O conteúdo educação – tal como forma – tem caráter eminentemente social e, portanto, histórico. É definido para cada situação da evolução de uma comunidade. Por conseguinte, deve atender primordialmente aos interesses da sociedade. Se esta é democrática, os interesses dominantes têm que ser os do povo, e se considerarmos um país em esforço de crescimento, tem que ser o de suas populações que anseiam por modificar sua existência nesta direção.

O autor acentua o caráter histórico da educação que se faz a partir das condições dadas e das necessidades que se fazem urgir. Desta forma, discute-se gestão democrática, no Brasil, num contexto educacional em que se compreende que a relação democracia, educação e gestão escolar se dá a partir das contradições da sociedade e do espaço escolar. Os fatores que abrangem essa discussão vislumbram uma realidade em que se possam construir opiniões, valorizando e respeitando o ser humano em suas necessidades e diferenças.

Sabe-se que o interesse individual e coletivo existe e, conseqüentemente, os confrontos e desafios ocorrem no interior das unidades escolares; porém a diversidade é o fio condutor no agir democrático, logo, seria contraditório trabalhar de forma democrática em que situações de autoritarismo estivessem presentes. Portanto, ressalta-se que imprevistos e resquícios de um agir autoritário surgem, e estas situações são intrínsecas neste percurso democrático, logo, é importante que nesse momento aconteça uma conscientização desse agir.

Assim, a discussão nos espaços escolares precisa ser organizada com práticas educativas democráticas pautadas no diálogo entre os sujeitos inseridos nesse processo educacional, bem como conhecendo, escutando, respeitando e valorizando cada um. Esta forma de agir contribui na formação do professor que

trabalha diretamente com o estudante, fortalecendo práticas pedagógicas significativas e humanas no cotidiano escolar.

A partir desse enfoque Paro diz (2014, p. 91-93) “Educação é um trabalho humano, é uma atividade adequada a um fim. [...] A educação é um trabalho que tem como fim produzir um ser humano-histórico. A atividade orientada a esse fim vem a ser o processo pedagógico”. A escola por sua vez precisa associar o processo de transmissão, assimilação e produção do conhecimento¹⁵ a partir da tríade currículo, planejamento e avaliação que perpassa constantemente toda a organização da escola, considerando assim, a função de mediadora do conhecimento científico a partir de contextos e práticas do cotidiano em sociedade.

Nessa tríade, o primeiro aspecto a ser apontado é que o currículo no contexto educacional é o aspecto principal em relação ao conhecimento científico. O processo educativo se estabelece a partir da dialética das relações e interações existentes na escola e fora dela, nos tempos de aprendizagem, nas atitudes dos profissionais da educação, nas atividades pedagógicas propostas para os estudantes, nos espaços escolares, entre outras questões que surgem no dia a dia escolar.

Com base nessas questões é possível indicar que o currículo se dá nas contradições existentes nesse contexto, logo, as intenções propostas no PPP se expressam nas práticas pedagógicas que precisam ser pensadas e reestruturadas sempre que necessário. Este movimento de contradições e transformações no currículo é refletido por Gimeno Sacristán (2000, p. 201):

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos.

¹⁵ O processo de transmissão, assimilação e produção do conhecimento é apreendido como [...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos e valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam ente os homens (SAVIANI, 2008a, p. 22).

A compreensão de currículo como uma práxis implica em organizar o trabalho pedagógico a partir do compromisso e da intencionalidade educativa articulando com as situações reais, ou seja, oportuniza-se ao estudante a partir do conhecimento escolar condições de interpretações e transformações em relação ao seu agir em sociedade.

E ao buscar reflexões sobre o currículo, o planejamento no contexto escolar é fundamental, pois está relacionado à organização do trabalho pedagógico que vislumbra a efetivação e consolidação do processo educativo a partir da realidade que lhe é dada. Essa organização está pautada na tomada de decisões em que a intencionalidade educativa se dá a partir da práxis, isto é, o planejamento refere-se também ao conhecimento teórico articulado às práticas pedagógicas. Como forma de atender a esse processo educacional, Gandin (1983, p. 23) pontua:

Planejar é: elaborar - decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; Executar - agir em conformidade com o que foi proposto; e Avaliar - revisar sempre cada um destes momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

Entende-se dessa forma, que avaliação é um subsídio para o planejamento do profissional no contexto da escola. O processo de avaliação implica a reflexão de como se dá o processo transmissão, assimilação e produção do conhecimento, mas, também, como uma ação que envolve o coletivo da escola e que está pautado na concepção de um projeto político pedagógico.

Planejamento e avaliação são indissociáveis no processo educativo, e ambos exigem conhecimento teórico e prático para a sua realização e efetivação, em que todos os profissionais envolvidos são responsáveis coletivamente e individualmente; visto que devem ser adequados a realidade da região em que a escola está inserida; propicia-se, assim, a equidade¹⁶ em relação ao direito a educação a todos os cidadãos.

¹⁶ A equidade como princípio que baliza as políticas educacionais [...], na perspectiva de superar a assimetria social, econômica, cultural e individual dos sujeitos, reconhecendo as desigualdades e fazendo justiça social. A equidade significa disponibilizar a todos(as) e a cada um(a) o necessário para sua emancipação social (CURITIBA, 2016a, p. 06).

Sendo assim, a partir das considerações feitas, o problema desta pesquisa é: como a organização do trabalho pedagógico das escolas da RME de Curitiba dos anos finais do ensino fundamental conjectura-se no processo de formação do estudante numa perspectiva de emancipação humana?

Ressalta-se que o objeto de estudo está relacionado a compreender a organização do trabalho pedagógico da escola nos anos finais do ensino fundamental a partir da reflexão e discussão que perpassa a realidade da escola, e infere no trabalho dos profissionais da educação, e conseqüentemente, na formação dos estudantes.

Portanto, a partir das reflexões apresentadas defende-se a tese: **a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da emancipação humana, entendido como conteúdo e práxis, conjectura-se na formação integral do estudante?**

Face a tese a ser defendida, percebe-se a necessidade de entender como os processos educativos ocorrem nos espaços escolares, mas principalmente, como se dá a formação do estudante em torno de uma sociedade democrática em que a sua identidade se dá no espaço e no discurso da ação democrática, porém no dia a dia questiona-se às desigualdades e os direitos sociais presentes na sociedade democrática, assim como a presença do individualismo do sistema capitalista.

Diante do exposto, algumas questões norteadoras foram levantadas para a realização deste estudo:

- 1) Em que consiste o trabalho compromissado do pedagogo na escola pública?
- 2) O que se entende por organização do trabalho pedagógico?
- 3) Quais são os compromissos e responsabilidades da escola no que concerne a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva de formação do homem omnilateral?

Destaca-se que o contexto educacional estudado na tese enfatiza a Educação Básica – Anos Finais do Ensino Fundamental que instiga a identificação de algumas especificidades e desafios desta etapa de ensino, especialmente, do trabalho do pedagogo nesse espaço educativo, aponta-se então a necessidade da pesquisa empírica.

E a partir dessas questões estabelece-se o objetivo geral da tese:

Analisar a organização do trabalho pedagógico na perspectiva de emancipação humana visando a possibilidade de contribuir para a concretização desta intenção.

Faz-se necessário, então, estabelecer os seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar as produções científicas já realizadas sobre a organização do trabalho pedagógico na escola pública nos anos finais do ensino fundamental;
- 2) Entender as categorias de análise que se aproximam do objeto de estudo estabelecido a partir das contradições das políticas públicas educacionais vigentes na perspectiva de emancipação humana;
- 3) Compreender as políticas públicas educacionais que perpassam os processos avaliativos nas escolas;
- 4) Pesquisar o trabalho do pedagogo nos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para atingir o objetivo geral e os específicos propostos nessa pesquisa, os estudos perpassaram a dimensão teórico-metodológica da concepção do materialismo histórico dialético que procura desvendar as contradições existentes na sociedade que fazem parte da formação do profissional da educação e que repercutem na condição humana, negando a condição de alienação¹⁷ e na possibilidade de superação, transformando assim, a sua realidade.

Trabalhar com o pensamento do materialismo histórico dialético na educação é entender que tudo pode ser transformado a partir do princípio do movimento, visto que esse movimento precisa ter uma intencionalidade. Esta forma de pensar pode ser compreendida com o princípio da totalidade. Ao se remeter a compreensão da totalidade, Kosik (1976, p. 49) diz:

A dialética não pode entender a totalidade como um todo já feito e formalizado, que determina as partes, porquanto à própria determinação da totalidade pertencem a *gênese* e o *desenvolvimento* da totalidade, o que, de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento da totalidade, o que de um ponto de vista metodológico, comporta a indagação

¹⁷ A alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “autoalienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação) (BOTTOMORE, 2001, p. 05).

de como nasce a totalidade e quais são as fontes internas do seu desenvolvimento e movimento.

A dialética é um movimento contínuo, e os acontecimentos precisam ser pensados conforme o homem se organiza na sociedade. Para Saviani (1991, p. 7), “Pensar dialeticamente implica pensar, num só ato mental, os elementos contraditórios que definem o fenômeno considerado. Vale dizer, para pensar dialeticamente não basta pensar a contradição; é preciso pensar por contradição”.

A totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, pelo qual um fato pode ser compreendido a partir do todo que não é pronto. A realidade se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos. Da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade (KOSIK, 1976).

A dialética é uma característica da realidade e do pensamento. Konder (2006, p. 8) aponta que “[...] dialética [...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Para conhecer a realidade, parte-se dos fatos empíricos que são dados pelo real, para, a seguir, superar as primeiras impressões de fatos empíricos e ascender às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será o concreto pensado.

Contudo, para se compreender esta realidade é necessário investigá-la em que se procura entender os movimentos históricos que possibilitem chegar a um conceito do todo, mas ao mesmo tempo envolvendo as suas determinações e relações. Sobre esse ponto Kopnin (1978, p. 61) menciona que “O materialismo dialético aborda o ser e suas formas partindo das necessidades da atividade transformadora do homem”. Logo, tal abordagem leva a compreensão da existência humana e das transformações históricas que ocorrem e já ocorreram a partir do movimento constante da atividade humana. Considerando o movimento do pensamento dialético, Kopnin (1978, p. 228) sustenta que:

[...] o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente, mas também como pode e deve ela ser para as necessidades sociais dele. Voltado desde o início para a satisfação de necessidades práticas do homem, o conhecimento cria não raro imagens dos objetos que não foram observados na natureza, mas devem e podem ser realizáveis na prática.

A escola ao organizar o trabalho pedagógico tem possibilidade de permitir que o processo educativo ocorra de forma que a intencionalidade pedagógica esteja inserida na realidade, bem como inserir as necessidades específicas do contexto escolar. A consciência dessas situações permite que o profissional da educação estabeleça uma relação política e pedagógica, reorganizando o seu pensar e agir em sala de aula.

Consequentemente, a construção do conhecimento acontecerá a partir do pensamento dialético, de forma consciente e humana; logo, a formação do estudante ocorrerá numa perspectiva de emancipação humana. Ou seja, analisar a realidade numa perspectiva crítica permite o conhecimento crítico sobre a prática, sinalizando e revelando, possibilidades de conceber uma práxis transformadora em relação ao contexto estudado.

Então, o estudo desenvolvido nessa tese, utilizar-se-á de teóricos que corroboram com o materialismo histórico dialético. De acordo com Frigotto (2000, p. 88):

Definido o embate no plano teórico-metodológico, partindo do conhecimento existente, começa a pesquisa dos múltiplos elementos e dimensões do problema que se está querendo desvendar [...] É o pesquisador que estrutura as questões e sua significação para conduzir a análise dos fatos, dos documentos etc. Com isso está se afirmando que o investigador vai à realidade com uma postura teórica desde o início.

Considerando a concepção metodológica estabelecida para esse trabalho, as categorias de análise estabelecidas foram: direito à educação, gestão democrática, trabalho e educação, emancipação humana e homem omnilateral, pois perpassam a totalidade da realidade da temática estudada nessa pesquisa e que se constituem a partir do referencial teórico do materialismo histórico dialético.

A compreensão das categorias de análise “Direito à Educação” e “Gestão Democrática” são essenciais para o entendimento de uma sociedade que está organizada em regime democrático. Todavia, é importante lembrar o que Ferreira (2004, p. 1232) afirma: “A contemporaneidade é fruto principalmente de uma ordem econômica capitalista mundial que envolve a formação de um tipo especial de Estado [...]”, portanto, supõe que, o entendimento de como as políticas públicas organizam o Estado, e perpassam o modo como a sociedade está estruturada em

face ao sistema capitalista existente, e conseqüentemente, a concepção de educação que se estabelece.

A categoria de análise “Trabalho e Educação” é especificamente a categoria que define o ser humano dos demais seres vivos. Trabalho é o processo que humaniza o homem a partir de uma ação intencional, em que é possível transformar o meio em que se vive. O trabalho, para Marx (2011, p. 211), “é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Ou seja, o trabalho possibilita a realização do homem (Marx, 2011) e ao relacionar com a educação torna-se uma tentativa na transformação da sociedade e da sua existência.

Refletir e discutir a categoria de análise “Emancipação Humana” relaciona-se a compreensão da formação do homem num contexto social em que suas ações sejam um movimento contínuo e consciente de transformar e superar as desigualdades sociais. Portanto, como afirma Ferreira (2006a, p. 250) “[...] colocar a educação a serviço de novas finalidades que atendam efetivamente às complexidades, contradições, [...] na tentativa de superar tudo o que tem corroído a humanidade [...]”, neste âmbito, é pensar na possibilidade de igualdade de vida do homem considerando as contribuições do processo de humanização no contexto escolar, sem desconsiderar, no entanto, que essa formação no espaço educativo se amplia na vida em sociedade.

O “Homem Omnilateral” é a categoria de análise que permite compreender aspectos da formação humana que possibilitam o homem pensar diante do contexto social que estiver inserido, e agir em sua totalidade. Nessa linha de pensamento, Kopnin (1978, p. 24) expõe: “[...] a passagem do nível empírico ao teórico não é uma simples transferência de conhecimento da linguagem cotidiana para a científica, mas uma mudança de conteúdo e forma do conhecimento”, tendo como referência essa compreensão, a formação do homem omnilateral perpassa a sua essência, quando se relaciona e transforma a sua realidade, de forma a se tornar um homem livre, responsável e comprometido com o exercício da cidadania.

Ressalta-se que o estudo compreende o contexto educacional a partir dos pressupostos teóricos defendidos em Dermeval Saviani (1983, 1985, 1991, 1994, 2003, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012), Karl Marx (1982, 1986, 1978, 1989, 2004,

2005, 2008, 2010, 2011), Adolfo Sanchez Vázquez (2001, 2007), Karel Kosik (1976), Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2001), Naura Syria Carapeto Ferreira (2000, 2003, 2004, 2006, 2008, 2013, 2017), Carlos Roberto Jamil Cury (1985, 1988, 2002, 2007, 2014, 2018), Ilma Passos Alencastro Veiga (1995, 1998, 2018), Cipriano Carlos Luckesi (2005, 2011, 2018), entre outros, que serão abordados no decorrer dessa pesquisa, bem como nas categorias de análise aqui estabelecidas.

Desse modo, a pesquisa proposta apresenta algumas discussões e análises que possibilitam ao profissional da educação um olhar crítico em relação ao seu trabalho no interior das escolas, e que esse trabalho repercute na garantia do direito à educação.

A tese ficou assim organizada: o primeiro capítulo é a introdução do trabalho e expõe a importância do tema, referencial teórico, problema, objetivo geral e específicos, metodologia, justificativa da escolha do tema, além, de apresentar a tese a ser defendida nesse estudo.

O segundo capítulo intitulado “Produções científicas já realizadas sobre a organização do trabalho pedagógico nos anos finais do ensino fundamental” apresenta o levantamento e as discussões dos trabalhos já publicados em relação à temática discutida nesta tese. O terceiro capítulo “Categorias de análise: uma reflexão necessária” discute as categorias de análise definidas nesse estudo. No quarto capítulo que recebeu o título de “Políticas públicas educacionais: processos avaliativos e emancipatórios” elucida como os processos avaliativos perpassam a organização do trabalho pedagógico na escola. Já o quinto capítulo “Organização do trabalho pedagógico: desafios e possibilidades” esclarece a função do pedagogo a partir das legislações vigentes e as discussões levantadas sobre a organização do trabalho pedagógico com base na pesquisa de campo.

E o último capítulo está destinado às considerações finais que elucida os principais questionamentos de cada capítulo, defende a tese proposta e contribui com proposições em relação ao tema discutido.

2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS JÁ REALIZADAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se, assim, do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade (FRIGOTTO, 2000, p. 88-89).

O estudo proposto neste capítulo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que apresenta o levantamento das produções científicas já realizadas sobre a organização do trabalho do pedagógico em escolas dos anos finais do ensino fundamental.

O levantamento possibilitou a identificação e o mapeamento do objeto de estudo que proporcionou à reflexão e a síntese de como o conhecimento científico sobre a temática discutida nesta tese está sendo debatida no campo acadêmico, favorecendo assim, a produção de novas pesquisas.

A consulta dos trabalhos acadêmicos ocorreu a partir das categorias de análise diretas à educação, gestão democrática, trabalho e educação, emancipação humana e homem omnilateral.

2.1 CAMINHOS PERCORRIDOS

A realização de uma pesquisa científica provoca indagações que incidem à reflexão sobre a temática estudada. A opção de realizar uma pesquisa de caráter bibliográfico, denominado “tipo estado da arte”¹⁸, permite mapear, interpretar e propor novas discussões e ideias sobre a área do conhecimento estudada. Para Romanowski; Ens (2006, p. 38-39):

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo

¹⁸ Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

Em síntese, esse tipo de pesquisa bibliográfica permite estabelecer relações com o que já foi produzido num movimento que se vincula a realidade e a postura teórica definida; é preciso analisar as relações sociais estabelecidas nos diferentes aspectos que conjecturam a existência do homem a partir do pressuposto teórico estabelecido nesse estudo.

A pesquisa dos dados levantados ocorreu de forma on-line, em que o uso da internet foi um importante recurso para a realização das informações levantadas que abrangeu o site eletrônico de domínio público denominado Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹⁹. Esta fonte de dados reúne a totalidade das informações relacionadas ao objeto de estudo investigado nas universidades que oferecem programas de doutorado e mestrado em educação.

A busca das produções realizadas na Capes se deu a partir do ano de 2013 e foi até 2017. O recorte histórico definido justifica-se, pois trabalhos anteriores há 2013 não estão disponíveis na Plataforma Sucupira²⁰, e o critério até 2017, circunscreveu ao período de publicação dos trabalhos dos últimos 5 (cinco) anos que perpassa a organização do trabalho pedagógico nas escolas dos anos finais do ensino fundamental anterior à Resolução CNE/CP n.º 2/2017 que estabelece que a Educação Básica terá um documento oficial denominado BNCC que orientará a organização do currículo escolar de todas as escolas do país, públicas e privadas (BRASIL, 2017b).

¹⁹ O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987. Possui como referência a Portaria nº. 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses>. Acesso em: 30 jul. 2019.

²⁰ É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em: 30 jul. 2019.

A pesquisa dos dados on-line aconteceu nos dias 23 (vinte e três) e 24 (vinte e quatro) de julho de 2019. Destaca-se o período da pesquisa, pois, conforme os trabalhos são finalizados e entregues pelos pesquisadores, as universidades publicam as produções, portanto, incide a atualização das informações na Plataforma Sucupira, podendo então, apresentar resultados diferentes, após as informações levantadas nesse período estabelecido.

Após, definido o recorte histórico para realizar a pesquisa, os trabalhos localizados foram dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação, e as palavras-chave utilizadas na pesquisa constituíram a partir das categorias de análise. O processo de definição das categorias de análise ocorreu a partir da especificidade do objeto de estudo e a delimitação do tema investigado; sendo, que no materialismo histórico dialético a compreensão de uma categoria leva ao entendimento e as relações das outras categorias que perpassam entre si.

As pesquisas quando realizadas em sites eletrônicos apresentam referências cruzadas em relação à temática; ou seja, palavras de um texto podem ser localizadas em outros textos que não contemplam os dados levantados ou do objeto de estudo analisado, por isso a necessidade da rigorosidade de leitura dos trabalhos encontrados para selecionar somente àqueles que contemplem o estudo mencionado.

No momento da pesquisa os descritores utilizados foram digitados entre aspas, pois é um comando tecnológico que possibilita realizar a busca do trabalho de forma mais exata; logo depois, fez-se a análise dos títulos das produções que correspondiam à temática discutida, na sequência a leitura do resumo e das palavras-chave, além dessas informações, averiguou-se os objetivos, problemáticas, metodologias e considerações dos trabalhos das produções já realizadas; todavia, na leitura de alguns resumos observou-se ausência de informações sobre a temática, sendo então necessário realizar a leitura do trabalho completo para então fazer a seleção da produção.

Para o levantamento dos dados no site eletrônico da Capes criou-se uma planilha no microsoft Excel²¹, para que as informações fossem compiladas e

²¹ O Excel é um programa informático desenvolvido e distribuído pela Microsoft Corp. Trata-se de um software que permite realizar tarefas contábilísticas e financeiras graças às suas aplicações para criar e trabalhar com folhas de cálculo. Disponível em: <https://conceito.de/excel>. Acesso em: 01 nov. 2019.

gerassem dados em relação à pesquisa realizada. Com a finalidade de compreender as informações levantadas, elaborou-se tabelas e gráficos que permitiram interpretar os dados localizados na pesquisa, bem como promover avanços para novas produções científicas.

Enfatiza-se, também, que uma das formas de analisar o levantamento das produções já realizadas em cada categoria foi a de organizar os dados pesquisados por meio do software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (Iramuteq)²². O Iramuteq permite ampliar o estudo em relação à temática pesquisada, pois o software gera diferentes tipos de análise textual como: análises lexicográficas, especificidades e análise fatorial de correspondência, método da classificação hierárquica descendente, análise de similitude e análise de nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2016)

Para esta tese definiu-se a análise de nuvem de palavras e a análise de similitude. A análise definida como nuvem de palavras agrupa as palavras dos resumos levantados das produções acadêmicas e as organiza graficamente em função da sua frequência; e análise de similitude permite a identificação das coocorrências entre as palavras, e os seus resultados apontam a conexão entre as palavras; traz também as partes comuns e as especificidades dos resumos analisados no software em função das variáveis descritivas identificadas na análise dos resumos das produções científicas apresentadas (CAMARGO; JUSTO, 2016).

A organização do levantamento das pesquisas já produzidas teve como ponto de partida as categorias de análise estabelecidas: direito à educação, gestão democrática, trabalho e educação, emancipação humana e homem omnilateral como possibilidade de interpretação e compreensão do objeto de estudo na totalidade; não obstante, considera-se que esses dados estão vinculados a realidade e ao movimento do pensamento dialético, e que as análises não se findam.

²² O Iramuteq é um software licenciado por GNU GPL (v2) que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre Tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem python (www.python.org). O IRAMUTEQ oferece a possibilidade de diferentes formas de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (como cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análise fatorial de correspondência) (CAMARGO; JUSTO, 2016).

2.2 O QUE TRAZEM AS PESQUISAS

Na pesquisa realizada na Capes, na área e no programa de mestrado e doutorado em educação, a quantidade dos trabalhos localizados por categorias de análise, se apresentam conforme Tabela 1.

TABELA 1 – NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR CATEGORIA DE ANÁLISE RELACIONADOS AO TEMA DE PESQUISA

CATEGORIA DE ANÁLISE	QUANTIDADE LOCALIZADA PELA CATEGORIA
Direito à Educação	272
Gestão Democrática	350
Trabalho e Educação	234
Emancipação Humana	113
Homem Omnilateral	2
Total	971

FONTE: Organizado com base na consulta de trabalhos Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019)

A Tabela 1 mostra que o total de trabalhos produzidos em relação à temática discutida nesta pesquisa é de 971 (novecentos e setenta e uma) produções entre teses e dissertações. Na categoria Direito à Educação, 272 (duzentos e setenta e dois) trabalhos; Gestão Democrática foram encontrados 350 (trezentos e cinquenta) produções acadêmicas; Trabalho e Educação foram localizadas 234 (duzentos e trinta e quatro); na categoria Emancipação Humana 113 (centro e treze) trabalhos; e, na categoria Homem Omnilateral somente 2 (dois) trabalhos.

E diante da quantidade de produções localizadas, destaca-se a categoria de análise Gestão Democrática, em que se verifica maior incidência. É possível interpretar essa informação, na perspectiva que existe um intenso debate e questionamento sobre a importância de como a gestão democrática é compreendida na sociedade e no contexto escolar, tal como, a sua efetivação num âmbito que perpassa o sistema capitalista. Nesse contexto, a gestão democrática vai além da intenção outorgada em documentos legais, a construção da gestão democrática se estabelece em práticas cotidianas pautadas numa teoria que já está posta. A partir dessa reflexão, é possível trazer Cury (2007, p. 497):

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e

impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta.

Considerando Cury (2007), observa-se que os estudos realizados apontam informações importantes sobre os desafios e dificuldades da gestão democrática, contudo, é um processo de construção, e a gestão da administração pública necessita criar possibilidades de conceber uma sociedade democrática e participativa, de forma que contribua com os princípios postos na CF do Brasil, de 1988.

Com base nesses aspectos pode-se perceber a emergência em relação a uma proposição de políticas públicas que atenda a realidade brasileira, inclusive numa tentativa de suprir alguns dos problemas que as escolas enfrentam em relação às condições socioeconômicas que inferem nos processos educativos, objetivando assim, ressignificar as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de ensino.

A Tabela 2 apresenta a quantidade de produções científicas já realizadas que enfatizam as categorias de análise estudadas nos programas de mestrado e doutorado em educação, tendo em vista os títulos relacionados à temática.

TABELA 2 – NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR CATEGORIA DE ANÁLISE RELACIONADOS AO TÍTULO DA PESQUISA NOS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO

CATEGORIA DE ANÁLISE	TRABALHOS LOCALIZADOS PROGRAMAS MESTRADO E DOUTORADO		
	Mestrado	Doutorado	Total
Direito à Educação	5	1	6 (2,2%)
Gestão Democrática	16	3	19 (5,4%)
Trabalho e Educação	4	1	5 (2,1%)
Emancipação Humana	4	8	12 (10,6%)
Homem Omnilateral	0	0	0 (0%)
Total	29	13	42 (4,3%)

FONTE: Organizado com base na consulta de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019)

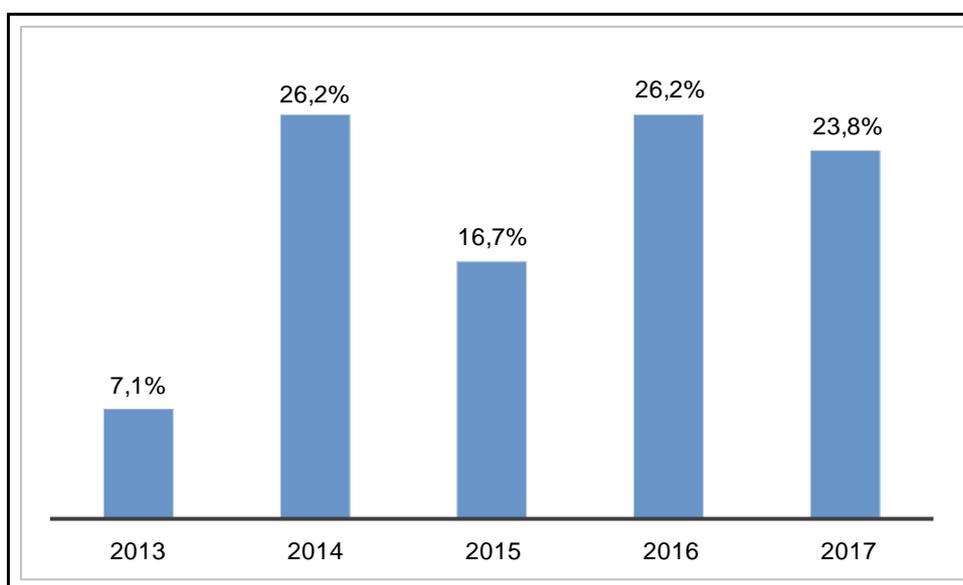
A categoria de análise, Direito à Educação, 6 (seis) trabalhos foram localizados, sendo 5 (cinco) no mestrado e 1 (um) no doutorado, com percentual de 2,2% de publicações; em Gestão Democrática, foi localizado 19 (dezenove)

trabalhos, sendo que 16 (dezesesseis) foram nos programas de mestrado e 3 (três) no doutorado, totalizando um percentual de 5,4% de trabalhos publicados; a categoria de análise Trabalho e Educação apresentou 5 (cinco) publicações, sendo 4 (quatro) no mestrado e 1 (um) no doutorado, e isso corresponde à um percentual de 2,1% de trabalhos; Emancipação Humana, 12 (doze) publicações, sendo 4 (quatro) trabalhos no mestrado e 8 (oito) no doutorado, atingindo um percentual de 10,6% de produções; e por fim, na categoria de análise Homem Omnilateral, nenhum trabalho foi localizado considerando os filtros de pesquisa feitos.

Ainda na discussão dos dados da Tabela 2, destaca-se que os estudos nos últimos 5 (cinco) anos procedem com maior incidência nos programas de mestrado. Salienta-se então a importância de realizar pesquisas sobre as produções acadêmicas nos programas de Stricto Sensu, especificamente, acerca de questões que considerem o contexto nacional em relação ao financiamento das pesquisas científicas no Brasil, para que se tenha assim um maior número de publicações que possam contribuir com os estudos na área da educação.

Outra informação a considerar é apresentada no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – PUBLICAÇÕES - CAPES 2013 - 2017



FONTE: Organizado com base na consulta de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019)

O Gráfico 1 mostra o maior número de publicações em relação ao recorte histórico definido. Em relação aos percentuais gerais, o gráfico aponta que houve um aumento de 16,7% de produções de 2013 até 2017. Os anos de 2014 e 2016 apresenta o mesmo percentual de pesquisas realizadas; já em 2015 teve um decréscimo de 9,5%; e, de 2016 para 2017 observa-se novamente um decréscimo de 2,4% nas publicações defendidas nesse período.

Frente ao resultado do Gráfico 1, apesar do crescimento das pesquisas de 2016 a 2017, ainda é possível observar uma necessidade de estudos em relação a temática discutida nessa tese, para que ocorra novas perspectivas de acesso sobre o conhecimento científico investigado, para que seja possível oportunizar aos profissionais da educação entre outros, a reflexão e ação em relação as práticas pedagógicas que contribuam para a formação do cidadão.

A Tabela 3 aponta os trabalhos publicados na Capes entre os anos de 2013 a 2017, na perspectiva de visualizar as produções por estado brasileiro.

TABELA 3 – NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES POR ESTADO NOS PROGRAMAS MESTRADO E DOUTORADO - ANO 2013-2017

ESTADOS	QUANTIDADE DE ESTADOS	% ESTADOS
AC	1	2,38%
AL	1	2,38%
AM	2	4,76%
BA	3	7,14%
CE	1	2,38%
DF	2	4,76%
GO	1	2,38%
MG	2	4,76%
MS	1	2,38%
MT	2	4,76%
PB	1	2,38%
PE	1	2,38%
PR	3	7,14%
RJ	6	14,29%
RS	2	4,76%
SC	5	11,90%
SP	8	19,05%
TOTAL GERAL	42	100,00%

FONTE: Organizado com base na consulta de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019)

Verifica-se na Tabela 3 que a quantidade de pesquisas realizadas por estado, e que de 26 (vinte e seis) estados brasileiros, somente 17 (dezessete) apresentam publicações. O estado de São Paulo com 8 (oito) publicações é o que expõe o maior percentual de pesquisas realizadas, 19,05%, porém, é o estado que apresenta o maior número de população; abaixo, o Rio de Janeiro com 14,29% e Santa Catarina com 11,90% de trabalhos publicados. Os estados do Paraná e da Bahia mostram o mesmo percentual, 7,14%. Amazonas, Distrito Federal, Minas Gerais, Mato Grosso e Rio Grande do Sul o percentual corresponde a 4,76%, e os estados do Acre, Alagoas, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba e Pernambuco com o percentual 2,38% de trabalhos.

Nos dados apontados, revela-se a importância de averiguar a concentração de cursos superiores, o censo da educação superior e as condições socioeconômicas em relação aos estados brasileiros; portanto, é necessário analisar a distribuição geográfica e a predominância de pesquisas científicas em determinados locais para investigar a realidade brasileira. Nessa perspectiva Oliveira, João (2015, p. 359) questiona:

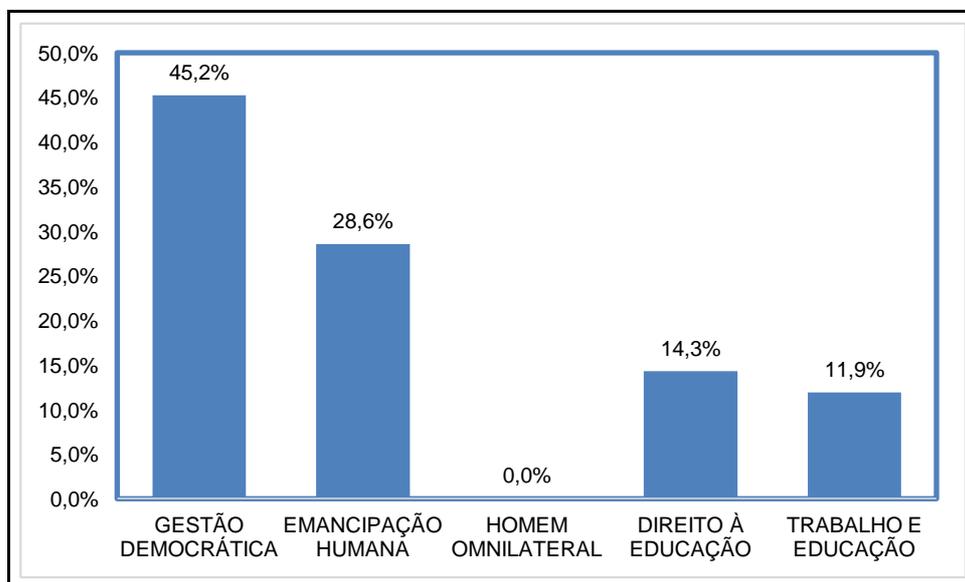
[...] a ênfase da Pós-Graduação deve estar na produção quantitativa por meio, por exemplo, da quantidade de artigos em periódicos e redução dos tempos para conclusão de dissertações e teses em lugar do foco na qualidade da formação, da realização das pesquisas e da produção significativa do conhecimento. Entende-se, ainda, que esse conhecimento deva ter um compromisso com a resolução dos problemas sociais, com o avanço da ciência, com o desenvolvimento do país e com a construção da cidadania crítica. Para tanto, discute-se se a distribuição e a alocação dos recursos deve basear-se, quase que exclusivamente, na lógica da produtividade.

Que, se o objetivo das pesquisas científicas é propor questões que permitam a reflexão e a proposição para superar as necessidades reais e futuras do país, faz-se necessário averiguar as políticas educacionais e as conjunturas que perpassam e interferem na produção científica. Ou seja, realizar pesquisas sobre as produções científicas configura-se como um campo de interesse de estudo que envolve as demais áreas do conhecimento, assim como, proporcionar o desenvolvimento do país.

O Gráfico 2 mostra a distribuição e o percentual de produções já realizadas em relação a temática discutida nesta tese, em que no eixo horizontal observam-se

as categorias de análise e no eixo vertical o percentual em relação à quantidade de produções já realizadas, considerando o título localizado.

GRÁFICO 2 – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS TÍTULO/TEMÁTICA - CAPES 2013-2017



FONTE: Organizado com base na consulta de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019)

Ressalta-se, que os trabalhos localizados não apontam a organização do trabalho pedagógico nas escolas dos anos finais do ensino fundamental. Todavia, ao constatar essa informação, é importante considerar o conhecimento dos trabalhos já realizados, pois, além de valorizar o que já foi estudado, proporciona o avanço de pesquisas científicas apontando os temas mais discutidos e as lacunas ainda existentes.

E ao interpretar as informações da categoria de análise Gestão Democrática apresenta o maior índice de trabalhos publicados, e atinge um percentual 45,2%. Na leitura dos resumos foi possível observar que os pesquisadores apontam que ainda existe uma necessidade de aprofundamento e entendimento do que é democracia e gestão democrática. Essas reflexões sobre a gestão democrática, corrobora com a afirmação de Veiga (1995, p. 53) quando elucida:

A gestão democrática exige a compreensão dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre o pensar e o fazer, entender a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A avaliação crítica sobre o contexto histórico, econômico, político, cultural, étnico e racial possibilita propor ações que vislumbrem a efetivação de processos que consideram as dificuldades, os confrontos e desencontros na tomada de decisões, porém existe uma busca constante do trabalho coletivo e comprometido em prol de uma formação de cidadãos autônomos, participativos e emancipatórios.

A categoria de análise Emancipação Humana atingiu um percentual de 28,6%, e isso expõe a importância de discutir sobre o que é pensar em uma educação que forme o homem em sua finitude humana, pois, pensar e agir assim resulta a possibilidade de contribuir para a superação das desigualdades sociais e dos condicionamentos históricos.

Já, ao verificar, a quantidade de trabalhos que abrangem a categoria de análise Homem Omnilateral observa-se o menor número de produções. Isso revela a necessidade de compreensão do que significa ser esse homem omnilateral no contexto atual, principalmente, numa perspectiva de emancipação humana. Considera-se que propor uma formação voltada para o homem omnilateral objetiva-se na contribuição para superação do capitalismo inserido na sociedade democrática. Frigotto (2012, p. 272-273) esclarece:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais.

Nesse sentido, a formação omnilateral pressupõe a formação humana integral do homem, em que o processo educativo se efetive numa tentativa de refletir como é possível transpor para a realidade as concepções teóricas que embasam tal formação.

A categoria de análise Direito à Educação, o percentual é 14,3%. Isso demonstra que o direito à educação ainda é um assunto que precisa ser mais discutido; em que propostas políticas e pedagógicas possam ser de fato consolidadas, pois o direito à educação não é uma utopia, mas um direito legalmente executável, e que está presente apenas em textos constitucionais.

E por fim, a categoria de análise Trabalho e Educação com o percentual de 11,9%, indica a necessidade de estudar mais sobre o que quer dizer trabalho e educação, visto que quando articulados de forma consciente do que se almeja, especificamente para a formação do homem, tal ação pode contribuir para a transformação da sociedade.

Diante dos trabalhos localizados, observou-se que as pesquisas buscaram investigar as implicações e contribuições sobre os temas discutidos nas produções publicadas. Todavia, considerando o levantamento feito pelo recorte histórico definido, foi observado que o estudo proposto nesta tese, apresenta caráter de ineditismo; visto que não foi localizado nas produções publicadas até o ano de 2017, trabalhos que abordassem a temática sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas dos anos finais do ensino fundamental.

2.3 DISCUSSÕES DOS DADOS LEVANTADOS NO IRAMUTEQ

Para corroborar, com os dados levantados e análises apresentadas nas tabelas e nos gráficos, 42 (quarenta e dois) resumos, sendo 29 (vinte e nove) dissertações e 13 (treze) teses, foram submetidos ao software Iramuteq. Essa ação possibilitou a criação da nuvem de palavras e análise de similitude por categoria de análise.

As leituras das figuras geradas pelo Iramuteq procurou demonstrar que o uso desse software complementa a análise dos dados qualitativos, e que a partir das palavras mais evocadas nos resumos permitiu realizar interpretações e reflexões em relação ao estudo proposto.

Destaca-se aqui que a categoria de análise Homem Omnilateral não gerou a análise da nuvem de palavras e análise de similitude, pois os trabalhos pesquisados não apontou a discussão da temática dessa tese.

A Figura 1 apresenta a nuvem de palavras da categoria de análise Direito à Educação.

FIGURA 1 NUVEM DE PALAVRAS DE MAIOR INCIDÊNCIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES – CATEGORIA DIREITO À EDUCAÇÃO



FONTE: Análise de nuvem de palavras estruturado no software Iramuteq (2019)

Na Figura 1, observa-se que as palavras que mais aparecem nos resumos relacionados na categoria de análise Direito à Educação são: educação, direito, escola, educacional, pesquisa e político. Essa informação permite realizar uma análise como o direito à educação vem se consolidando na escola, e aponta-se assim a razão da existência da escola, esclarecida, por Saviani (2008b, p. 15):

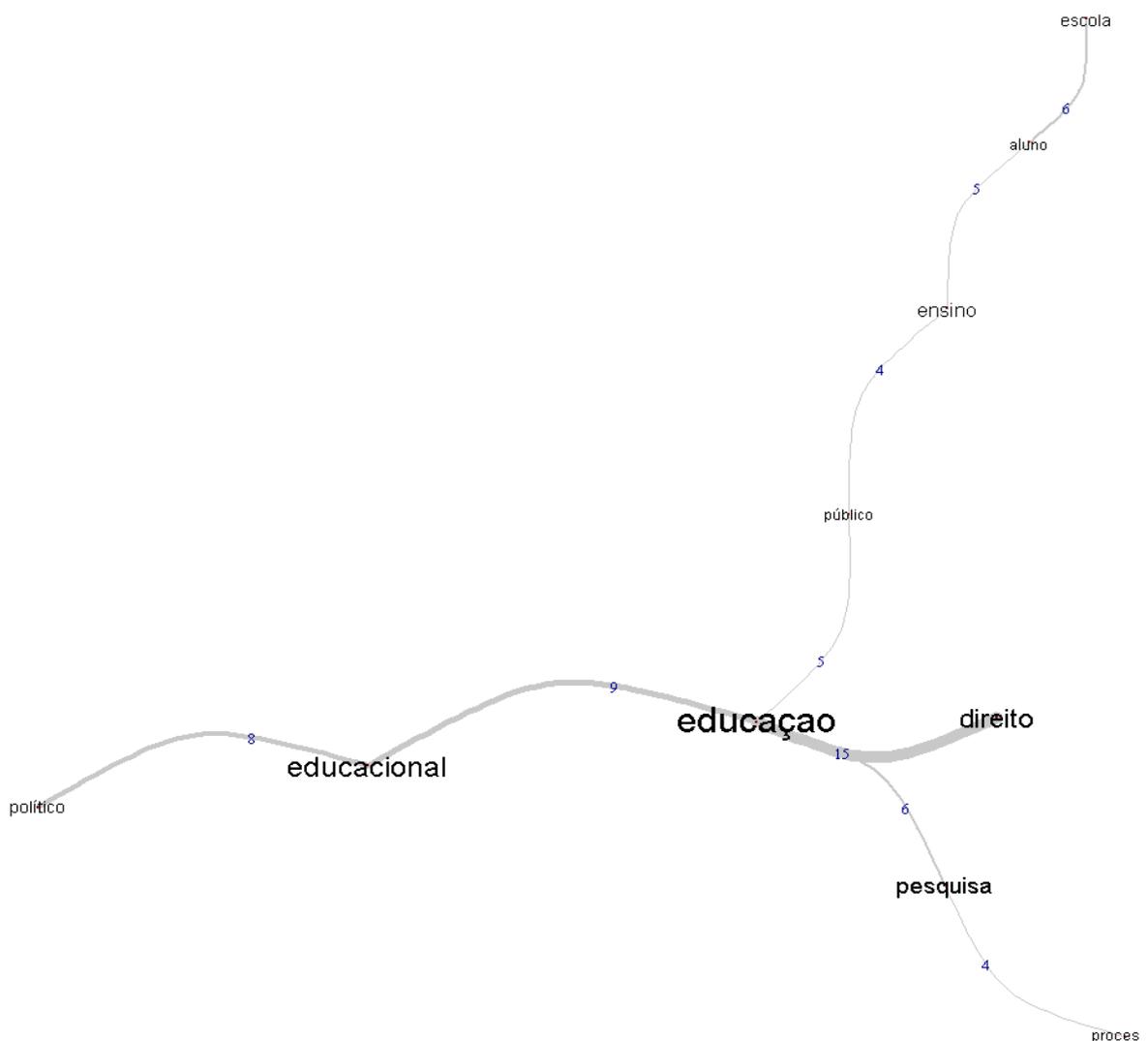
A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

Partindo do que Saviani (2008b) explica sobre a existência da escola, concerne rever qual é a sua função, para que seja possível ressignificá-la diante da realidade que perpassa os conhecimentos tecnológicos, a educação inclusiva, as condições precárias de infraestrutura física, econômica e social e a valorização do profissional da educação.

Torna-se então, fundamental investir em políticas públicas que possibilitem de fato a garantia do direito à educação na totalidade, ou seja, na formação do homem omnilateral; contribuindo assim com aquisição de conhecimentos para os estudantes que apresentam distintas situações que são apresentadas no cotidiano.

A Figura 2 apresenta a análise de similitude da categoria de análise Direito à Educação.

FIGURA 2 ANÁLISE DE SIMILITUDE RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES - CATEGORIA DIREITO À EDUCAÇÃO



FONTE: Análise de similitude estruturada no software Iramuteq (2019)

Ao observar a Figura 2, muito embora o direito à educação está assegurada em lei, esse está distante do aluno e da escola, e isso permite refletir como é possível assegurar o cumprimento da lei diante das desigualdades sociais presentes no Brasil. Sendo necessário então concretizar políticas públicas que contribuam para a viabilização do acesso, permanência e inclusão à escola, para que todo cidadão brasileiro tenha condições de exercer sua cidadania.

Têm-se, pois, a significação do discurso sobre a garantia do direito à educação, e a análise da Figura 2, apresenta distanciamento do contexto escolar. E isso, permite rever a historicidade do processo educacional diante das situações que estruturam a realidade brasileira, e que interferem de fato, na garantia do direito à educação. Nessa interpretação é possível trazer o que diz Sarlo (2012, p. 286):

A escola é um lugar de pobreza simbólica, ao qual os alunos das classes médias vão porque não existe outro remédio e os alunos das camadas populares vão porque nele se distribui um pouco de comida ou de assistência e porque é um lugar mais seguro que as ruas dos bairros periféricos. Cada um se arranja como pode, aprendendo e ensinando o que pode. Nessas condições, e sobretudo nas escolas destinadas aos mais pobres, o ensino passa a ocupar um plano secundário, porque é preciso resolver outras urgências e porque as famílias dessas crianças têm poucas possibilidades de pressão cultural.

Trata-se de discutir como a escola vem garantindo o Direito à Educação diante das desigualdades sociais. É importante destacar que qualquer cidadão, sem distinção, tem o direito de frequentar a escola. Porém, é necessário, que esses processos educativos vivenciados pelos estudantes aconteçam de forma a democratizar as relações existentes dentro e fora do espaço escolar. De acordo com Cury (2002, p. 260):

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento do cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

A realidade apresenta informações sobre como a educação está sendo realizada. Sabe-se, que a escola sozinha não tem condições de provocar as mudanças necessárias para que ocorra a transformação social em prol de uma vida mais digna a todos os cidadãos, para isso políticas públicas precisam ser exaradas a fim de atender as demandas sociais. Todavia, enquanto tais mudanças

A escola é um espaço educativo que exige esforços de todos os envolvidos no sentido de proporcionar o diálogo e o compromisso político sobre as questões histórico, econômico, político, social, cultural, étnico e racial que perpassam a realidade, pois assim, os conhecimentos historicamente adquiridos implicarão nas permanentes reflexões de como incidir práticas pedagógicas que ultrapassem o universo escolar.

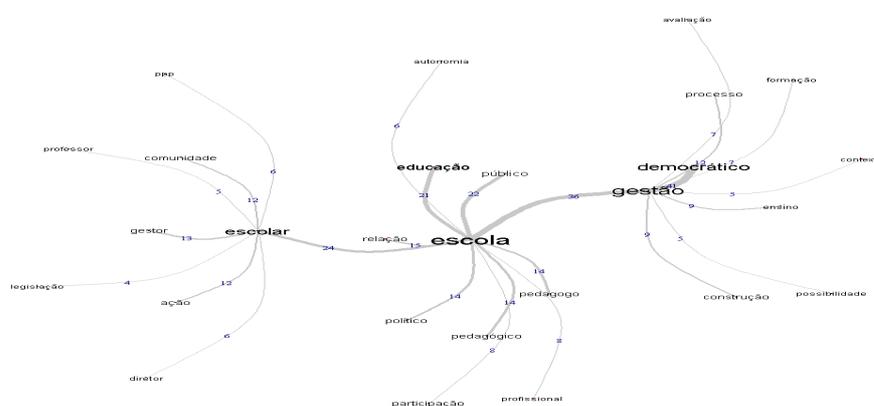
A escola precisa se constituir num espaço em que todos se sintam pertencentes na contribuição da transformação de uma sociedade mais justa. Ou seja, é conciso oportunizar situações que as ações pedagógicas propostas reverberem em informações e conhecimentos que viabilizem para todos o seu uso no convívio diário com os demais cidadãos; e para isso a escola necessita oportunizar, discursos, mas principalmente, práticas democráticas.

Nesse sentido, destaca-se a afirmação de Saviani (2003, p. 14) “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à popular”.

A esse respeito, entende-se que o trabalho realizado na escola se configura na contribuição da transformação social, e que o currículo escolar favorece o conhecimento elaborado, de forma a permitir que o conhecimento da realidade socioeconômica seja considerado no espaço escolar, contribuindo então, na reorganização da prática pedagógica, e na vivência em sociedade.

A Figura 4 apresenta a análise de similitude da categoria Gestão Democrática.

FIGURA 4 ANÁLISE DE SIMILITUDE RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES - CATEGORIA GESTÃO DEMOCRÁTICA



FONTE: Análise de similitude estruturado no software Iramuteq (2019)

Conforme se observa a Figura 4, os resultados da análise de similitude com a identificação das coocorrências entre as palavras e indicações das palavras encontradas que estão interligadas, apontam, que os trabalhos produzidos na categoria de análise Gestão Democrática indicam aspectos que perpassam na escola, e que envolvem discussões em relação a educação, pedagogo, pedagógico, político, público, relação, participação e profissional.

Pode-se verificar que o termo gestão está correlacionada com democrático, ensino, construção possibilidade e contexto, e por fim, escolar, assim, interpreta-se que existe questões em que o gestor precisa realizar ações para permitir a participação da comunidade no contexto escolar.

Ao relacionar as Figuras 3 e 4 (nuvem de palavras e similitude), é necessário lembrar que a gestão democrática é de suma importância no contexto escolar, e tem função primordial no desenvolvimento da formação do cidadão. Alonso (1988, p. 11):

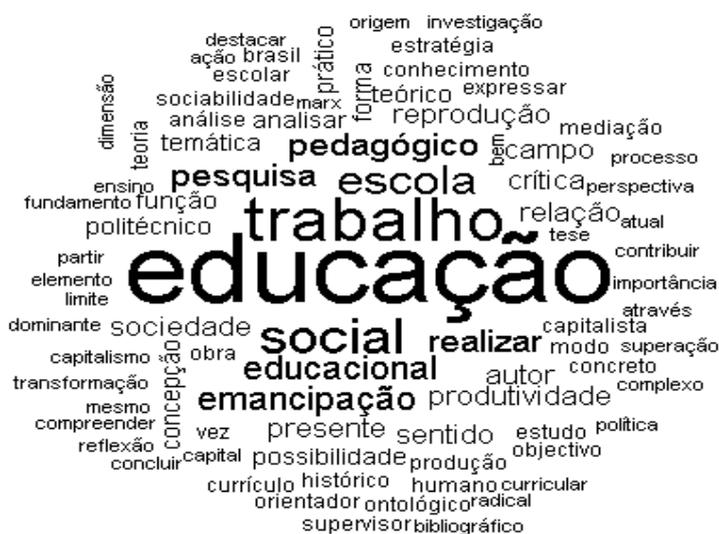
Repensar a escola como um espaço democrático de troca e produção de conhecimento que é o grande desafio que os profissionais da educação, especificamente o gestor escolar, deverão enfrentar neste novo contexto educacional, pois o gestor escolar é o maior articulador deste processo e possui um papel fundamental na organização do processo de democratização escolar

A escola diante do contexto de gestão democrática tem o compromisso social e político na formação dos estudantes. Estratégias precisam ser criadas para que ocorra uma maior representatividade e compreensão do que é a democracia, assim como apreender a viver em uma sociedade democrática.

Destaca-se aqui, a importância da participação do estudante nesse processo. visto que a palavra estudante só foi localizado na Figura 3. Contudo, é relevante ressaltar, que a escola existe para que ocorra a formação do estudante.

A Figura 5 expõe a nuvem de palavras da categoria de análise Trabalho e Educação.

FIGURA 5 NUVEM DE PALAVRAS DE MAIOR INCIDÊNCIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES – CATEGORIA TRABALHO E EDUCAÇÃO



FONTE: Análise de nuvem de palavras estruturado no software Iramuteq (2019)

A Figura 5 apresenta o termo educação como maior incidência nos resumos, em seguida trabalho, social, escola, emancipação, pedagógico, educacional e pesquisa.

Pode-se dizer, que o trabalho e a educação, estão relacionados a atividade humana, e isso permite ao homem acesso ao conhecimento, e na medida que possa identificar a realidade e o significado do trabalho na educação, é possível propor ações político pedagógicas que subsidiem a formação do homem para além do sistema capitalista.

Nesse sentido, é possível fazer uma análise em que a educação realizada na instituição de ensino é fundamental no que tange formar cidadãos, e diante das emergências da sociedade capitalista, ações educativas precisam ser planejadas e executadas. Saviani (2008b, p. 13) esclarece:

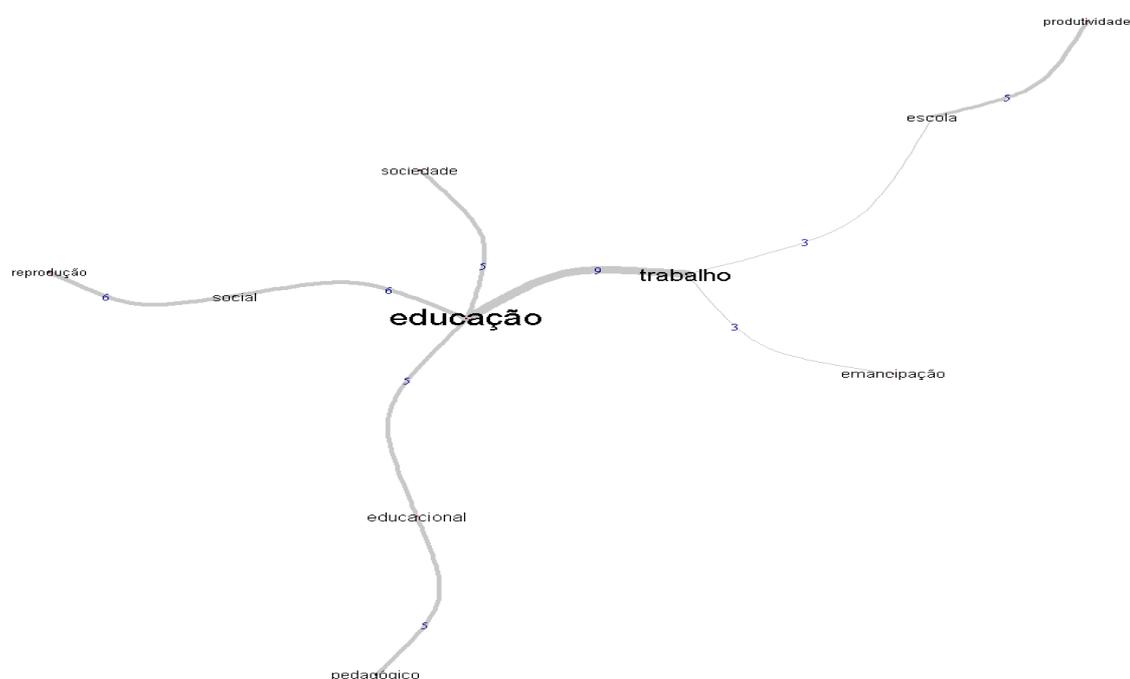
O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

A escola, por meio de ações educativas intencionais pode contribuir na formação humana numa perspectiva de superar as desigualdades sociais. Sendo que é o trabalho educativo sistematizado realizado com o currículo da escola que propicia essa formação; todavia, é a contextualização com questões do dia a dia que contribuirá para a compreensão crítica da realidade, ou seja, a partir do planejamento e da avaliação, é que será possível oportunizar situações que objetivem tentativas de superação, e contribuição para a transformação da realidade.

Nesse contexto, o materialismo histórico dialético contribui para entender que a realidade concreta é contraditória, assim, a compreensão dessas contradições, ao acontecer de forma progressiva e contínua, possibilita construir condições sociais que perpassam a formação do homem para a cidadania.

A Figura 6 apresenta a análise de similitude da categoria de análise Trabalho e Educação.

FIGURA 6 ANÁLISE DE SIMILITUDE RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES – CATEGORIA TRABALHO E EDUCAÇÃO



FONTE: Análise de similitude estruturado no software Iramuteq (2019)

A Figura 6 apresenta como destaque a palavra, educação, sendo interligada com o trabalho, emancipação, sociedade, social, e ao relacionar com a Figura 5, é possível trazer Ciavatta (2005, p. 126) quando diz:

Mais do que um termo singelo, a “escola do trabalho”, deve ser entendida como processo social complexo, agir humano, movimento de ideias e ações que acompanham a introdução do trabalho na escola como um princípio educativo.

Dessa maneira, a formação do homem numa perspectiva de emancipação humana assume uma função de compreensão da realidade brasileira, permitindo se reconhecer como cidadãos pertencentes a uma sociedade democrática, e que deixa perceptível o período histórico vivenciado, bem como reconhece a necessidade de mudanças em relação ao sistema capitalista e o trabalho que perpassa esse contexto.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de compreender o trabalho e a educação enquanto políticas pedagógicas que elucidam a importância do profissional da educação na formação do homem que almeja a emancipação humana.

A Figura 7 apresenta a nuvem de palavras da categoria de análise Emancipação Humana.

FIGURA 7 NUVEM DE PALAVRAS DE MAIOR INCIDÊNCIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES – CATEGORIA EMANCIPAÇÃO HUMANA



FONTE: Análise de nuvem de palavras estruturado no software Iramuteq (2019)

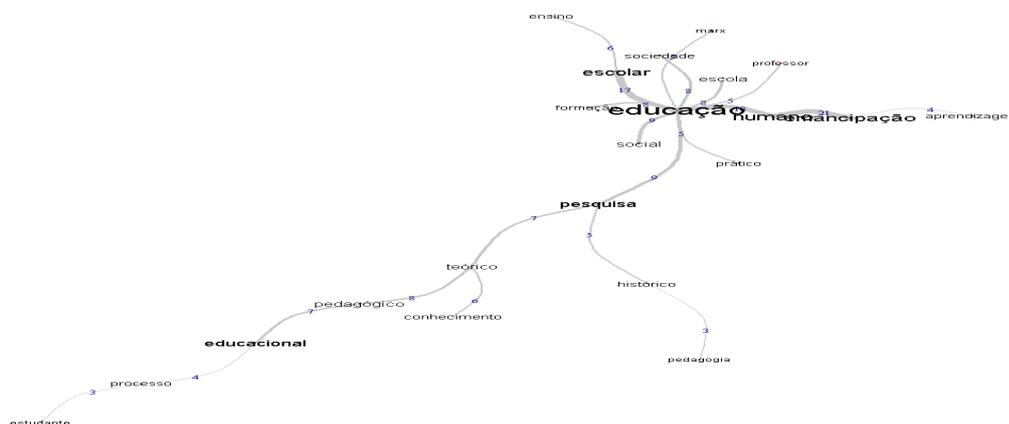
As palavras de maior destaque na Figura 7 são: educação, emancipação, humano, escolar, educacional, pedagógico, pesquisa, conhecimento e democrático. A interpretação das palavras da Figura 7 pode acontecer na perspectiva de entender que a escola é um espaço privilegiado em que a educação quando proposta de modo a despertar a consciência crítica do homem sobre a realidade possibilita a compreensão de como as políticas acontecem, permitindo novas reflexões e ações sobre a sociedade. Assim como a importância da formação humana do profissional da educação, em que Ferreira (2017, p. 79) diz:

Parto da convicção de que a formação de profissionais em geral e dos profissionais da educação exige uma sólida formação humana e que a formação do homem e da mulher está diretamente relacionada com sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico numa sociedade dada. Nesse sentido, entende-se que o prioritário na formação profissional em geral e do profissional da educação é a Concepção de Homem à luz da qual e sob cuja inspiração se desenvolve essa formação.

Observa-se então que pensar em educação é pensar na formação do homem e nas relações sociais que existem, a fim de significar a existência humana num contexto capitalista; e a formação do profissional da educação exige uma formação que compreenda o homem em sua totalidade a partir da realidade, e que a práxis faça parte do dia a dia desse profissional da educação que trabalha diretamente na formação dos homens que têm o direito de viver uma vida mais digna.

As palavras da Figura 8 estão elencadas com educação, humano, emancipação, escolar, pesquisa, educacional.

FIGURA 8 ANÁLISE DE SIMILITUDE RESUMOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES - CATEGORIA EMANCIPAÇÃO HUMANA



FONTE: Análise de similitude estruturado no software Iramuteq (2019)

Ao relacionar a Figura 7 e 8 é possível reafirmar a necessidade de pensar a educação dos homens de forma intencional, crítica e coerente. Nessa análise, Adorno (1995, p. 151) explica:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

É fundamental que o processo educacional seja planejado de forma consciente e crítica a partir do contexto social. Quando se reflete sobre a realidade e compreende que a mesma está em contínuo movimento, pressupõe então a retomada de ações educativas, bem como a participação ativa do cidadão na construção de uma realidade a qual se pretende transformar.

A educação numa perspectiva de emancipação humana se dá a partir das intencionalidades presentes no dia a dia do homem. É o entendimento que o homem se modifica de acordo com o período histórico, e que, portanto, num contexto democrático, o respeito à individualidade, as diferenças, precisam estar presentes diariamente, assim como a intencionalidade das ações educativas que perpassam a participação, o bem estar coletivo, autonomia, criticidade, a fim de garantir uma vida digna a todos os homens.

As interpretações feitas a partir dos dados levantados com o software Iramuteq, assim como na organização das tabelas e dos gráficos, não têm como objetivo esgotar a análise das categorias de análise, mas sim, como diz a epígrafe desse capítulo, Frigotto (2000, p. 88-89) “[...] É na análise que se estabelecem as relações entre a parte e a totalidade”, então propor discussões acerca do tema, amplia as pesquisas que perpassam a compreensão de como a educação está se configurando na estrutura sociopolíticoeconômica instaurada no país; sendo que o próximo capítulo baliza a fundamentação teórica das categorias de análises definidas nessa tese.

3 CATEGORIAS DE ANÁLISE: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

[...] buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permita apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, strictu e lato sensu, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época [...] (KUENZER, 1998, p. 106).

Este capítulo traz a reflexão sobre as categorias de análise definidas para a realização da tese após as discussões alcançadas a partir das produções científicas levantadas sobre a temática.

As categorias de análise consideradas em uma pesquisa científica fundamentada no materialismo histórico dialético possibilitam a compreensão do tema abordado, não de forma isolada, mas de modo que seja possível entender a realidade dialeticamente e intervir para uma possível superação a partir das ações do homem nas suas condições de existência. As categorias estabelecidas nesse estudo foram: direito à educação, gestão democrática, trabalho e educação, emancipação humana e homem omnilateral.

Ressalta-se que ao determinar uma concepção metodológica numa pesquisa científica, tal opção demarca o posicionamento teórico do pesquisador no estudo discutido. Pretende-se que, as considerações feitas nesse trabalho contribuam para a compreensão, reflexão, legitimação ou não da transformação e superação do tema discutido a partir da fundamentação teórica definida nesta tese.

3.1 MÉTODO E CATEGORIAS DE ANÁLISE

As discussões, considerações e análises que incidem uma pesquisa científica exige uma rigorosa fundamentação teórica, e nesse estudo, a investigação foi embasada na concepção do materialismo histórico dialético.

O materialismo histórico dialético trata e se desenvolve a partir das situações reais do homem em sociedade. O homem pode transformar a sociedade a partir das reflexões, interpretações, compreensões e concretude da realidade econômica, política, social e cultural em que está inserido. O pensar e o agir do homem estão em constante movimento, o que possibilita, em determinado período histórico, uma nova organização estrutural da vida humana em sociedade.

A definição do aporte teórico escolhido para a realização dessa pesquisa científica possibilitou o entendimento da realidade e, especificamente, o contexto educacional, visto que a concepção metodológica do materialismo histórico dialético permitiu o movimento do pensamento, superando a aparência imediata para atingir a essência. Marx (1986, p. 37) esclarece:

Não se parte do que os homens dizem, representam ou imaginam, nem tampouco do homem predicado, pensado, representado ou imaginado, para chegar, partindo daqui, ao homem de carne e osso; parte-se do homem que realmente atua e, partindo de seu processo de vida real, se expõe também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos deste processo de vida [...] Tão logo se expõe este processo ativo de vida, a história real deixa de ser uma coleção de fatos mortos, ainda abstratos, como o é para os empiristas, ou uma ação imaginária de sujeitos imagináveis como o é para os idealistas.

Nesta via de raciocínio, vale lembrar a oitava tese de Marx (1986, p. 14) sobre Feuerbach “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios, que levam a teoria ao misticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis”. Logo, a totalidade e as contradições presentes na vida do ser humano, podem ser compreendidas a partir da práxis. E neste âmbito Kosik (1976, p. 201-202) enfatiza que a práxis:

[...] é a esfera do ser humano. Neste sentido, o conceito de práxis constitui o ponto culminante da filosofia moderna, a qual, em polêmica com a tradição platônico-aristotélica, colocou em evidência o autêntico caráter da criação humana como realidade ontológica. A existência não é apenas “enriquecida” pela obra humana; na obra e na criação do homem – como em um processo ontocriativo – é que se manifesta a realidade, e de certo modo se realiza o acesso à realidade [...].

Com base, no exposto, pode-se compreender que a realidade é socialmente produzida pelo homem a partir das necessidades e condições de determinado período histórico; ou seja, é possível considerar o movimento da consciência humana em relação à realidade em que está inserida. Logo, a educação, o ser educador é uma ação constante do ir e vir, é o agir e o pensar sobre a prática educativa presente no dia a dia escolar. É a compreensão da realidade num movimento contínuo em que a sua superação contribuirá para a formação do estudante/cidadão.

Nesta perspectiva, Saviani (2011b, p. 17) traz a compreensão de que “a lógica dialética não nega a lógica formal por exclusão, mas a supera por

incorporação”; ou seja, o conhecimento da práxis humana possibilita a conscientização da condição de vida e a necessidade de superação e transformação da realidade. O que se percebe é que o homem institui o seu modo de viver a partir das relações sociais que estabelece, como assevera Marx (1987, p. 29-30):

[...] na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

A realidade que o homem vive está relacionada ao período histórico que é mediado pelo trabalho, e o trabalho é condição natural da vida humana. Portanto, se a condição atual da sociedade brasileira é capitalista, a classe proletária precisa estabelecer a consciência de classe proletária para que efetivamente possa transformar a sociedade.

Assim, Kosik (1976, p. 23) ressalta que “o homem vive em muitos mundos mas cada mundo tem uma chave diferente, e o homem não pode passar de um mundo para o outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade”. Nesse sentido, Vázquez (2007, p. 296) trata a necessidade do despertar a consciência nos proletariados,

É preciso que sua ação se integre em uma visão de sua missão histórica que lhe dê a si mesmo uma consciência de seu ser, do que verdadeiramente representa como força histórico-social. [...] Não se trata de atuar de acordo com um fim qualquer, mas sim de atuar com o fim que responde a sua missão histórica.

Nessa linha de raciocínio, decorre a necessidade da compreensão do homem nas condições históricas em que está imerso, sistema capitalista, e, por conseguinte, pode levá-los a ações conscientes em relação à luta coletiva pela transformação das situações de vida humana que lhe são impostas em determinado período histórico. Considerando que o modo de produção de vida material é o que determina o cotidiano do homem, sendo então necessária a apreensão de todos os fatos que estão presentes, para a transformação do homem e da vida em sociedade.

O materialismo histórico dialético admite o entendimento do real a partir do pensamento que se concretiza ao compreender as particularidades presentes na totalidade. Nessa linha de pensamento, Marx (2008, p. 258-259):

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se na determinação abstrata; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento.

A partir dessa afirmação de Marx (2008) compreende-se que o materialismo histórico dialético pressupõe que a realidade é concreta a partir da síntese das diversas determinações que compõe a totalidade. Portanto, o reflexo da realidade constitui o conhecimento teórico como um todo, que por sua vez estabelece a relação com a totalidade. Para tanto, faz-se necessário expor o que salienta Vázquez (2007, p. 33) ao evidenciar a necessidade de superação da consciência comum por meio da consciência reflexiva “[...] A consciência comum da práxis tem de ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, isto é, revolucionariamente, a realidade”. E, por ser uma atividade característica do homem, o pensar, é fundamental para atingir um pensamento crítico que permita um agir que transforme a sociedade num lugar mais humano, justo e igualitário.

Nesse sentido, a educação é compreendida então como um processo de humanização do homem, como diz Saviani (2008b, p. 143) “no seio de uma prática social global”, sendo necessário entender como se dá essa educação a partir dos problemas reais da escola dos anos finais do ensino fundamental, quando o trabalho docente está articulado e mediado com o trabalho do pedagogo. Esse movimento dialético é fundamental para a formação do estudante, pois quando esses profissionais da educação desenvolvem sua criticidade, conseqüentemente, o processo educativo realizado por eles está respaldado para desenvolver o senso crítico nos estudantes.

Destarte ao que foi exposto, as categorias de análise na concepção do materialismo histórico dialético sucedem a partir da própria realidade social, em que o movimento dialético contribui para a superação do entendimento imediatista do

objeto de estudo, visto que as categorias se integram uma com a outra, e não de forma isolada. Cury (1985, p. 22) esclarece sobre como se dá o movimento das categorias:

[...] não são formas puras que dão conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Elas são relativas, ao mesmo tempo, ao real e ao pensamento, ou seja, a todo o movimento no real e no pensamento. Daí o fato de tanto pertencerem ao campo do conhecimento, quanto indicarem os aspectos objetivos do fenômeno. As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideramos isoladamente, tornam-se abstratas. Presentes em todo fenômeno, isolá-las do movimento significa torná-las objetos de contemplação e negá-las como um ponto nodal que tenta expressar, pelo movimento do pensamento, o movimento do real.

As categorias de análise numa pesquisa científica permitem a apreensão da realidade pelo pensamento, observando que estão em contínuo movimento, de forma a analisar e confrontar as relações existentes com o objeto de estudo estabelecido. Em vista disso, as contradições das políticas públicas com o contexto educacional apresentadas neste estudo poderão ser interpretadas e analisadas a partir da concepção metodológica definida.

Ainda, segundo Vázquez (2007, p. 219), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, portanto, a práxis necessita ser orientada para que possibilite a transformação do pensamento e conseqüentemente da realidade. Assim, nesta pesquisa o materialismo histórico dialético possibilita interpretações em relação ao processo educativo das escolas dos anos finais da RME de Curitiba, a partir do contexto educacional e suas contradições no cotidiano; compreender o ser humano, o trabalho, as relações e a práxis existentes nesse espaço, possibilita o movimento do pensar e do agir com vistas à superação e a transformação do contexto educacional.

Diante disso, a pesquisa acontece de forma a compreender os aspectos histórico-econômico-político-social-cultural-étnico-racial presentes na formação do estudante no contexto escolar, e que as categorias de análise estabelecidas nesse estudo: direito à educação, gestão democrática, trabalho e educação, emancipação humana e homem omnilateral serão analisadas nesta perspectiva.

3.1.1 Direito à Educação

As políticas públicas possuem intencionalidades, ideologias e contradições que necessitam de análises críticas para identificar os benefícios propostos e os problemas encontrados, pois tais políticas influenciam diretamente na vida dos cidadãos e a condição de como a sociedade está sendo estabelecida.

A Constituição Federativa do Brasil, de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”²³, no artigo 1º, consagra direitos e incorpora conquistas sociais aos cidadãos brasileiros, objetivando estabelecer direitos e liberdades constituindo-se então como um Estado Democrático de Direito²⁴. O termo utilizado na CF do Brasil, de 1988, em relação ao Estado Democrático de Direito é compreendido por Moraes (2005, p. 17):

O Estado Democrático de Direito, que significa a exigência de reger-se por normas democráticas, com eleições, periódicas e pelo povo, bem como o respeito das autoridades públicas aos direitos e garantias fundamentais, proclamado no caput do artigo, adotou, igualmente o parágrafo único, o denominado princípio democrático, ao afirmar que “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de seus representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

Desse modo, teoricamente o Estado Democrático de Direito viabiliza igualmente e equitativamente a todos os cidadãos o direito a participação nas

²³ O deputado Ulysses Guimarães denominou a Carta de cidadã fazendo referência ao fato de que houve intensa participação popular na elaboração do texto porque quem quis se manifestou e foi acolhido. Afirma a OAB que, “Certamente não é a Carta Magna perfeita, mas foi a melhor que os brasileiros de 23 anos atrás puderam construir com a participação, senão de todos, mas de uma maioria expressiva. E com a participação de poder, e deve, ser aperfeiçoada para que possa ser de fato o grande instrumento de consolidação de uma nação justa, democrática e poderosa”. A Carta de 1988 é de fato a *Constituição Cidadã*. Seu preâmbulo, que não deve ser esquecido por nenhum de nós, diz por que: “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte, para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil”. Disponível em: <https://oab-ms.jusbrasil.com.br/noticias/2871580/constituicao-cidada>. Acesso em: 09 dez. 2017.

²⁴ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

decisões políticas do país, seja por representantes eleitos pelo povo ou não, a compreensão de como a violência acontece neste contexto, e sobre essa situação Vázquez (2007, p. 386) esclarece que “A violência existe objetivamente na medida em que os homens lutam entre si em virtude de seus interesses de classe [...] sem ter consciência da situação objetiva que, por meio desse choque de interesses, os impele à violência”. A violência passa a ser necessária para que os princípios de uma gestão democrática sejam reconhecidos e efetivados por meio das leis, para que posteriormente a paz, a segurança e justiça na sociedade sejam promovidos.

O Estado Democrático de Direito significa então que alguns direitos fundamentais são considerados constitucionalmente, e são invioláveis; e que os direitos humanos são essenciais para o desenvolvimento da sociedade, e sem estes não é possível à ampliação de uma sociedade democrática. Como Bobbio (2004, p. 7) já observou:

Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo.

Assim, há que promover a conscientização da sociedade no sentido de que todos os homens possam reconhecer-se como ser humano que têm direitos, lembrando que os direitos humanos são direitos naturais, isto é, todo o direito humano ocorre exatamente pela condição de ser humano.

Os direitos do homem foram adquiridos e precisam ser protegidos e garantidos, e o reconhecimento dos direitos humanos passa a ser previsto em documentos internacionais que amparam os cidadãos em relação a situações que prejudicam a liberdade humana. A Educação em Direitos Humanos (EDH)²⁵ permite

²⁵ [...] a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (UNESCO, 2007, p. 31).

nas práticas pedagógicas ações que contribuem para o exercício da cidadania, perpetuando os valores humanos.

A diversidade está presente na sociedade e, conseqüentemente, os conflitos e as contradições de valores também. Porém são essas diferenças que ao serem discutidas coletivamente e dialeticamente de forma respeitosa possibilita o reconhecimento e a valorização do homem dentro de uma sociedade democrática.

A educação contribui para possibilitar a transformação de uma sociedade, e a EDH é uma das formas mais importantes e significativas em relação às ações de conscientização e sensibilização dos direitos humanos numa sociedade democrática. Consoante a esse entendimento, nota-se que a compreensão e a superação das desigualdades sociais, frente aos compromissos do Estado propicia a garantia dos direitos já estabelecidos nas legislações. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), no artigo 26, a educação é reconhecida como um direito humano:

Art. 26. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (BRASIL, 2009).

Se a educação é um direito humano que independe das condições socioeconômicas do ser humano, e se esse direito for garantido e efetivado permitirá ao educando o conhecimento sistemático e historicamente adquirido, bem como, ao longo da sua vida, possibilitando o enfrentamento e novos questionamentos dos demais direitos já alcançados, transformando-os de acordo com o contexto histórico vivenciado.

Os direitos humanos constituem-se em conteúdos que necessitam fazer parte do processo educativo dos educandos, pois, se os mesmos souberem quais são, poderão reivindicá-los e protegê-los quando necessário. Reforçando que os direitos humanos ao serem trabalhados promovem a paz, o respeito à diversidade e a solidariedade entre povos e nações. Sugere-se que esta conscientização seja

promovida desde a infância; certamente, esse processo de conscientização é fundamental quando se pensa em transformação da realidade. Assim, a educação em direitos humanos se revela imprescindível no momento de formação do ser humano.

A DUDH não tem força de lei, porém é a partir dela que constituições e tratados internacionais são pensados e criados. Para Cury (2014, p. 11):

Mesmo uma Constituição outorgada pode incluir dispositivos que, apresentados como direitos, são uma resposta controlada a demandas ou pleitos prévios à outorga. E, neste sentido, eles podem ser ressignificados quando da instauração de um Estado Democrático.

A democracia²⁶ se fundamenta em direitos e deveres iguais perante a lei para todos os cidadãos. Tais direitos e deveres são conduzidos em prol do bem comum de toda a sociedade para melhores condições de vida, como igual direito à moradia, renda digna, educação, saúde, alimentação e segurança.

Para tanto, é preciso reconhecer como se dá a democracia, pois, em algumas situações, o conceito que se entende por democracia é contraditório, levando a interpretações equivocadas ou favoráveis individualmente em relação a determinadas situações como aponta o artigo 5º da CF do Brasil, de 1988:

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

Existe uma tensão entre o discurso, a prática e a realidade brasileira. Faz-se necessário um Estado comprometido com a sociedade como um todo, que proponha ações que visem de fato cumprir com a consolidação desses direitos, diminuindo, esse quadro de desigualdades sociais. Oliveira, João (2009, p. 238) diz: “A inclusão social das camadas menos favorecidas aponta para a necessidade de constituição

²⁶ Etimologicamente, o termo advém da expressão grega “demokratía”, cuja formação combina as palavras demos (povo) e krátros (poder), remetendo, grosso modo, ao governo exercido em nome do povo ou da coletividade. Em síntese, a democracia consiste em uma forma de organizar o processo político de decisões coletivas, permitindo que os cidadãos de determinado país elejam, direta ou indiretamente, representantes para atuar nas esferas legislativa e/ou executiva, alternando-se no exercício do poder de tempos em tempos. Para Norberto Bobbio, trata-se de “[...] um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos (BOBBIO, 2015, p. 35).

de um *estado social* que atua por meio de políticas públicas, sociais e educacionais que favoreçam os processos de emancipação desejados”.

Todavia, cabe as classes dominadas a tomada de consciência de que estão inseridos numa sociedade capitalista, e que o acúmulo de capital/lucro se sobressai, portanto faz-se necessário procurar alternativas que permitem transformar essa condição, exigindo os direitos estabelecidos na CF, do Brasil de 1988 em ações práticas.

É importante salientar o que Duarte (1993, p. 5) explica sobre os desafios práticos e teóricos vivenciados pelo homem:

Nem a prática deve se estagnar em virtude do ritmo, por vezes, lento do processo da elaboração teórica; nem a teoria deve se adequar a uma lógica pragmática e imediatista, que tem por consequência a escolha de atalhos traiçoeiros que, entretanto se mostram mais atraentes que o longo e, por vezes, penoso caminho da elaboração das necessárias abstrações teóricas.

Em decorrência dessas considerações, faz-se necessário examinar a autonomia no contexto democrático e capitalista para que a teoria proposta se torne prática, e vice-versa. Nesse sentido, sabe-se que a autonomia é fundamental para a formação humana, e dá significado para o agir democrático.

Ou seja, a autonomia é vislumbrada na perspectiva individual num contexto coletivo, e no espaço educativo, objetiva-se que o estudante desenvolva a autonomia para exercer sua cidadania na sociedade. Evidencia-se a necessidade da compreensão do que é autonomia, assim Barroso (2013, p. 25) destaca que:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Consequentemente, esta autonomia está vinculada a aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais, culturais, étnicos e raciais que reverberam nos direitos e deveres de cada cidadão, portanto, interesses individuais e diversos estão presentes. Logo, a autonomia é relativa quando regulado por legislações. Porém, quando compreendida numa perspectiva de formação do homem, a autonomia

possibilita o desenvolvimento da essência do homem; dando condições de igualdade e liberdade na tomada de decisões e no convívio social.

Com efeito, tem-se a gestão democrática que garante a educação como um direito público, e que as peculiaridades presentes nas escolas podem ser adequadas conforme a necessidade de cada espaço; a responsabilidade educacional é a formação do estudante para o exercício da cidadania, dessa forma, a democracia compreendida por Marx (2005a, p. 50) explica:

[...] A democracia é o enigma resolvido de todas as constituições. Aqui, a constituição não é somente em si, segundo a essência, mas segundo a existência, segundo a realidade, em seu fundamento real, o homem real, o povo real, e posta como a obra própria deste último. A constituição aparece como o que ela é, o produto livre do homem; poder-se-ia dizer que, em um certo sentido, isso vale também para a monarquia constitucional, mas a diferença específica da democracia é que, aqui, a constituição em geral é apenas um momento da existência do povo e que a constituição política não forma por si mesma o Estado.

Na democracia, todas as situações carecem responder às necessidades e desejos da população, pensadas pelo e para o povo. Todavia percebem-se contradições na efetivação da democracia quando inseridas num Estado democrático que tenta se construir numa sociedade cujo modo de produção é o capitalista. Para o capitalismo, o valor maior é o lucro, e se assenta no individualismo, portanto são concepções antagônicas que se tenta trabalhar para superar a sociedade exclusiva e excludente em que se vive, principalmente no que concerne à concentração de renda.

Dessa forma, os interesses proclamados como democráticos são desvirtuados, pois são direcionados de forma escamoteada ou por meio das formas possíveis de manipulação, para atender os interesses do capital que está sempre aliado ao poder do Estado que, em si, não é democrático de fato.

A este propósito, sustenta-se criticar de que forma é possível garantir o Direito à Educação a todos, no pressuposto de uma sociedade organizada nos moldes da produção capitalista. Ademais, cabe ao Estado instituir políticas públicas para assegurar esse direito, para que seja possível estabelecer uma sociedade justa para todos os homens. Mas, se o capitalismo é um modo de produção que se sustenta na mais valia e na acumulação de capital, dividindo a sociedade em duas classes, a dos possuidores dos bens de produção, incluindo os trabalhadores e a

classe dos que produzem e que não tem condições de acumular, portanto, tem que se sujeitar aos ditames do capital?

Nessa linha de raciocínio, Frigotto (2008, p. 74) aponta a necessidade de aprofundar o conhecimento da realidade brasileira da qual faz parte a educação como “mediação no seio da prática social global”, como já referido:

Buscar entender adequadamente os dilemas e impasses do campo educacional hoje é, inicialmente, dispor-se a entender que a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real deste final de século, no plano internacional e com especificidades em nosso país. Trata-se de uma crise que está demarcada por uma especificidade que se aplica nos planos econômico-social, ideológico, ético-político e educacional, cuja análise fica mutilada pela crise teórica.

Desse modo, apreender os processos de como a educação ocorre no capitalismo associa-se à compreensão da formação de um homem acrítico, trabalhador alienado em vista da realidade, entre outros aspectos. Nessa situação, a educação na sociedade capitalista acontece numa perspectiva contrária à formação do homem emancipado.

Na conjuntura de crise exposta pelo autor, observa-se que os princípios estabelecidos pela CF do Brasil, de 1988, sobre a participação consciente do homem nas tomadas de decisões que envolvem o bem estar coletivo, mas também no fazer pedagógico, a educação dissipa-se em meio ao capitalismo, em que a formação para o mercado de trabalho se sobressai quanto à formação do homem consciente. Faz-se, então, fundamental, o movimento da práxis educativa no cotidiano do trabalho realizado no campo educacional.

Tendo em vista o período histórico em que o Brasil está inserido, ou seja, ao longo das 2 (duas) primeiras décadas do século XXI, é no campo educacional que as relações sociais perpassam tempos e espaços, e, sob essa perspectiva, ações comprometidas com a formação do homem precisam ser viabilizadas, recorrente a isso, Ferreira (2004, p. 1243) faz a seguinte afirmação:

Fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, mais do que nunca, precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação – princípios que necessitam nortear as decisões a serem tomadas no sentido da humanização e da formação de todas as pessoas que vivem neste planeta.

Ainda que as relações humanas estejam pautadas nas relações sociais e, como estas, são postas em sociedade, ressignificar a prática educativa possibilita que a práxis seja efetividade, e essa conscientização do homem, em relação a transformar o seu contexto e a si próprio, só será possível no momento que ocorrer a compreensão e as consequências da importância de garantir o direito à educação num Estado democrático, bem como a compreensão das contradições que regem esta sociedade capitalista dividida em duas classes antagônicas.

No entanto, toda sociedade define como ofertará a educação à sua nação. No Brasil, a defesa da educação pública é um princípio que a classe dominante anseia. Para isto, têm acontecido movimentos sociais²⁷, como os sindicatos dos professores, e reivindicações das sociedades científicas, propondo eventos e publicações acerca de como a educação pode se tornar um direito de fato consolidado. Dessa forma, foi incluído, na CF do Brasil, de 1988, o reconhecimento do direito à educação como o primeiro dos direitos sociais, bem como, é direito do cidadão e é dever do Estado a garantia de promover políticas públicas, como definido no artigo 205 da CF do Brasil, de 1988:

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

A CF do Brasil, de 1988, define esse direito e apresenta uma política de descentralização, em que sugere parcerias em diferentes níveis entre sociedade civil e o Estado, propondo políticas sociais, principalmente, nas áreas da saúde como o Sistema Único de Saúde (SUS) e assistência social com a Política Nacional de Assistência Social (PNAES).

A descentralização na educação se dá a partir de políticas públicas educacionais, que por meios constitucionais as escolas propõem práticas em que a autonomia e a participação dos cidadãos favorecem a democratização do ensino para todos.

²⁷ Nessa discussão ressalta-se a importância de entender o que são movimentos sociais e como acontecem, sendo esclarecido por Gohn (2011, p. 335-336) Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. [...] Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet.

Então cabe ao Estado viabilizar o direito à educação, fomentando o contexto histórico; averiguando não somente a obrigatoriedade à educação, mas as condições de como esse direito à educação está sendo efetivado no dia a dia escolar e no contexto social dos estudantes. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2001, p. 19) aponta condições à garantia do direito à Educação que exigem:

[...] condições materiais que o tornem realidade: a) que seja possível o acesso material a uma vaga na escola, garantia que compete ao Estado assegurar. Os Estados costumam aceitar o direito em suas legislações antes de prever as condições necessárias para exercê-lo; b) possibilidade de assistir regularmente às aulas e permanecer na escola durante a etapa considerada como obrigatória, sem obstáculos provenientes das condições de vida externas ou das práticas escolares internas que possam levar à exclusão ou à evasão escolar.

A LDB n.º 9.394/1996 estabelece sobre a organização escolar que esta implica questões administrativas e pedagógicas. Porém, ao direcionar as responsabilidades da União, Distrito Federal, Estados e Municípios para garantir o direito à educação a todos é necessário viabilizar condições estruturais, financeiras, formação e valorização do magistério a fim de que práticas pedagógicas sejam realizadas de modo a possibilitar o direito à aprendizagem (BRASIL, 1996).

Quando essas questões administrativas, pedagógicas, estruturais, financeiras, formação e valorização do magistério estiverem articuladas ao processo educativo, far-se-á a efetivação da gestão escolar democrática e a promoção real do direito à educação. A legitimidade do Estado Democrático de Direito à Educação se dá num espaço democrático, chamado escola, em que a formação do homem acontece de forma consciente e responsável numa perspectiva de emancipação humana. Porém faz-se necessário que ações democráticas sejam construídas e conquistadas em consonância com o trabalho dos profissionais da educação que diariamente vivenciam situações contrárias ao regime democrático.

A execução das políticas propostas no regime democrático dependem dos governos eleitos que passam a dirigir os destinos da nação, e isso se remete também a equipe diretiva da escola que influencia direta e indiretamente o trabalho educativo realizado na instituição de ensino. Esse profissional da educação precisa ter o comprometimento e a responsabilidade com a educação pública a partir dos princípios e pressupostos que assegura a legitimidade de uma gestão escolar democrática, que estão postos inclusive no PPP da instituição de ensino.

Percebe-se, assim, com certa lucidez, a contradição entre uma sociedade capitalista, como o Brasil, que possui uma constituição que abre espaço para o direito à educação para toda a população. De acordo com Cury (2014, p. 66):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

O direito à educação não se refere especificamente ao direito de frequentar uma escola. O direito a educação é um direito universal que amplia o conhecimento humano, a interação e inserção social, bem como é direito do homem ao desenvolvimento pleno no pensar e agir crítico diante das adversidades do cotidiano. Garantir o direito à educação é fomentar o exercício da cidadania. Portanto, é fundamental ter um espaço em que o processo educativo esteja estruturado, garantindo a todo estudante/cidadão o direito à aprendizagem.

Assim, a escola contribui na formação do estudante com vistas a transformar a realidade a partir de práticas pedagógicas que visem à liberdade humana e a compreensão da realidade, ampliando para si e para a sociedade possibilidades de melhorias em relação às condições de vida, bem como enfrentar as desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista.

A escola exercendo a gestão democrática pode contribuir para possibilitar uma política em ação – práticas pedagógicas - que promovam o exercício da cidadania possibilitando transformar a realidade do ambiente educacional, e, conseqüentemente, o contexto social, em que todos e cada um possam ter voz ativa na tomada de decisões. Para isso, faz-se necessário que a gestão democrática seja efetivamente desenvolvida no coletivo, por meio do diálogo e debate, num processo contínuo de participação e interação de todos ali envolvidos quando se exercitará e desenvolverá as habilidades de “saber ouvir” para depois “poder falar”, com o respeito que todos os humanos merecem.

Apontar as contradições presentes no contexto escolar permite a autorreflexão, a reflexão entre a teoria e prática e avaliar como o processo educativo está sendo estabelecido socialmente pelos estudantes e professores.

Tais ações possibilitam aos profissionais da educação o fortalecimento de suas práticas pedagógicas, e que coletivamente, formulem objetivos e metas que possam ser executadas por todos para assegurar o compromisso de garantir o direito à educação. Nesta linha de raciocínio, Ferreira (2006a, p. 167) afirma:

[...] a gestão democrática da educação é hoje um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização.

Pela razão explicitada pela autora, para exercer a democracia é necessário que haja entendimento e apreensão pelo homem, e quando há análise dessa realidade, é possível, então, perceber sua importância na sociedade. Considerando essas questões, trata-se da necessidade de propiciar ações pedagógicas em que os processos de conscientização e significação em relação ao que é ser cidadão possibilitem de fato a democratização da sociedade. A gestão democrática na educação precisa se tornar mais política, e a política precisa acontecer com ações mais pedagógicas.

A escola é um espaço privilegiado para o exercício da cidadania; e a partir de algumas práticas pedagógicas significativas fomentam-se nos estudantes discussões, experiências e vivências críticas dos problemas sociais e ambientais presentes na realidade. Nessa perspectiva, o professor como mediador dessa reflexão intervém apontando um posicionamento contrário da sociedade em relação a entender como o saber escolar está sendo consolidado, assim, os desafios indicados são discutidos para que possíveis situações sejam propostas e se tenha um convívio digno e justo em sociedade.

Os problemas educacionais da sociedade contemporânea são procedentes de outros períodos históricos, assim como questões advindas de lutas de poder. Tais problemas exigem dos profissionais da educação a quebra de paradigmas em relação a determinadas práticas pedagógicas que ocorrem de forma fragmentada no contexto escolar, que, conseqüentemente, pode resultar na formação de um cidadão passivo.

Práticas educativas que desafiem os estudantes e, conseqüentemente, os profissionais da educação, necessitam ser propostas, pois ao agirem e refletirem sobre as diferentes manifestações provocadas por determinada situação podem contribuir na formação para emancipação humana. Os interesses pessoais não podem sobressair sobre os interesses coletivos num contexto de sociedade democrática. Nesse ponto, necessário se faz lembrar a afirmação de Marx (2010a, p. 37):

Que o interesse universal como tal e como existência dos interesses particulares seja o *fim do Estado* – isso é sua realidade, sua existência, abstratamente definida. O Estado não é real sem este fim. É esse o objeto essencial de sua vontade, mas, ao mesmo tempo, apenas uma determinação completamente universal desse objeto. Esse fim, na condição de ser, é o elemento da existência para o Estado.

É importante que os profissionais da educação e a sociedade como um todo estejam envolvidos e engajados nas discussões que perpassam a educação. Tem-se um espaço formal para a transmissão, assimilação e produção do conhecimento, porém a discussão de como esse processo educativo dar-se-á é um compromisso político.

A compreensão do que é uma gestão democrática e como propor ações pedagógicas democráticas nesse espaço educativo é que faz a diferença na formação do estudante para o efetivo exercício da cidadania. Cabe então registrar como a educação se dá a partir do ponto de vista de Anísio Teixeira (1977, p. 171):

[...] A educação, portanto, reveste-se de interesse público: é a sociedade, como um todo, que, mais do que qualquer outro grupo, está interessada na formação do cidadão, do membro desse corpo social extremamente complexo e plural em que ela se transformou. [...] Para nós o público e as formas pelas quais o Estado o representa são coisas relativas e plurais, dotadas as formas do Estado de extrema flexibilidade de organização. Nenhum outro interesse público exigirá forma tão especial do Estado quanto a educação.

Assim, para que haja a efetivação da garantia do direito à educação, o Estado ao definir as políticas públicas carece pensar sobretudo na formação do cidadão. Um país desigual e democrático é contraditório, e para que haja a ruptura dessa contradição à educação com as demais áreas que compõe a sociedade deverá extravasar nessa transformação social. Diante dessa situação, o que está instituído

em leis precisa ser de fato efetivado no cotidiano do cidadão como condição digna humana de sobrevivência.

Em consequência dessa ênfase a democratização da universalização do ensino se dá numa perspectiva de acesso, permanência e garantia do conhecimento historicamente adquirido na escola numa perspectiva de emancipação humana.

3.1.2 Gestão Democrática

No Brasil, apesar de ser uma aspiração da população expresso mais especificamente, pelas Associações Científicas e pelo pensamento mais elaborado existente no país no sentido verdadeiramente humanista, o regime de governo democrático foi sancionado na CF do Brasil, de 1988, em que políticas públicas vêm sendo implementadas, adequando às demandas e exigências sociais, e mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

A política pública num Estado de governo democrático contribui para instituir na sociedade uma situação ideal de convivência humana, ou que se aproxime desse ideal; ou seja, a democracia deveria permitir a tentativa de superação da fragmentação da vida do homem em sociedade, proporcionando equidade econômica, política, social e cultural. Deste ponto de vista, a política pública regula o funcionamento e a democratização da organização da sociedade. Assim observa Gimeno Sacristán (1999, p. 57) que a democracia caracteriza-se como:

Um conjunto de procedimentos para poder viver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente.

A democracia possibilita aos cidadãos o desenvolvimento da autonomia²⁸, senso de justiça, respeito mútuo, liberdade entre outros, porém é fundamental conhecer e compreender questões que perpassam o regime democrático para que se possa efetivá-la de modo a beneficiar a sociedade como um todo; destaca-se que a democracia se materializa com a participação crítica dos cidadãos.

²⁸ O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência” (BARROSO, 2013, p. 25).

A participação crítica numa sociedade democrática implica o conhecimento do homem em relação à realidade social que está inserido. O processo participativo demanda entendimento e compromisso responsável político, econômico, social e cultural sobre as situações a serem discutidas, bem como propor ações coletivas que contribuem para o enfrentamento das dificuldades apontadas em sociedade, para que, conseqüentemente, a transformação e a conscientização do cidadão nesse contexto social ocorram de forma mais humana e equânime.

Todavia, o cidadão precisa perceber sua importância na sociedade e sentir pertencente a esse sistema democrático. Pelo exposto, considera-se fundamental a luta de promover a consciência àqueles que estão imersos numa conjuntura de invisibilidade social, consequência de um país desigual. E se houver a ausência de efetivação de políticas públicas democráticas que viabilize o cidadão a ter consciência de si, de falar e transformar a sua realidade, a desigualdade social intensificará. Destarte, a sociedade brasileira apresenta marcas das desigualdades econômicas e sociais que refletem na formação do cidadão.

A tomada de consciência necessita acontecer de forma intencional, para que o homem perceba quais conhecimentos são fundamentais apreender e que práticas humanas podem ser propostas para a transformação efetiva da humanidade. Sobre esta questão, Vázquez (2007, p. 362) faz a seguinte reflexão:

Os interesses pessoais refletem a atitude dos indivíduos em relação a suas condições de existência. Mas, na medida em que os indivíduos ocupam a mesma posição em relação aos meios de produção, e são, por conseguinte, membros de uma mesma classe social, têm também interesses comuns, de classe, que não são uma soma de seus interesses pessoais, mas exprimem a atitude de um grupo social acima dos interesses estritamente pessoais, em relação a sua existência de classe [...] Por sua vez, os interesses da classe dominante, ao impelirem esta na defesa de uma estrutura social dilacerada por uma contradição que só pode ser resolvida com o desaparecimento do sistema, entram em conflito com os interesses de toda a sociedade.

Partindo desse pressuposto, a consolidação de uma gestão democrática implica no comprometimento do homem com a transformação social. Os interesses pessoais não devem sobressair aos interesses do coletivo, sendo que esta forma de se posicionar implica um trabalho e aprendizado coletivo.

Conceitos e concepções individuais em relação a determinados assuntos carecem viabilizar a discussão e reflexão, visto que conflitos nos momentos de

tomada de decisão são inevitáveis. Todavia, apenas dar opinião e não fundamentar não caracteriza a democracia, é necessário ter conhecimento e argumentar de forma a compartilhar e viabilizar o bem comum sobre o que está sendo questionado, e, sobretudo, só se aprende a viver num Estado democrático praticando a democracia.

À medida que se discute as desigualdades sociais, considera-se o que é necessário, o que precisa ser mantido e alterado em relação às políticas públicas, objetivando uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse movimento, a democracia estabelece os limites e as garantias do cidadão em sociedade. Para Bobbio (2013, p. 35):

[...] a democracia é certamente a mais perfeita das formas de governo, ou pelo menos a mais perfeita entre as que os homens foram capazes de imaginar e, pelo menos em parte, de realizar, mas justamente porque é a mais perfeita é também a mais difícil. Seu mecanismo é o mais complicado; mas, justamente por ser o mais complicado, é também o mais frágil. Esta é a razão pela qual a democracia é o regime mais desejável, mas também o mais difícil de fazer funcionar e o mais fácil de se arruinar: ela se propõe a tarefa de conciliar duas coisas contrastantes, que são a liberdade e o poder.

O exercício da democracia circunscreve-se no dia a dia com outros seres humanos, ou seja, outros cidadãos apresentam interesses diversos e, por vezes, contrários àquilo que está sendo discutido e almejado. Isso implica que o diálogo e o respeito mútuo devem se fazer presentes nas tomadas de decisões que ocorrem de forma coletiva e transparente. Corroborando com Arendt (2007, p. 31): “Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos; mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens”. Viver em sociedade é viver com os homens, portanto, a convivência humana pode e necessita ser apreendida por todos e todas de forma justa e digna.

Assim, ao tencionar a consolidação da democracia, depreende-se a compreensão de todos para exercê-la de forma plena e significativa. Para isso, estudos teóricos de como sair do senso comum de práticas democráticas e antidemocráticas manifestadas involuntariamente e almejar a consciência filosófica e política de ações que favorecem tal regime de governo democrático exigem compromisso responsável e político, principalmente, com a educação.

Contudo esse movimento entre política e educação, especificamente, na escola, requer um trabalho educativo que considere a totalidade apreendida da realidade. A partir dessa compreensão, práticas pedagógicas realizadas nesse

espaço podem intervir no cotidiano do estudante, de modo que seja propor ações que visem contribuir com a superação de relações sociais excludentes presentes no contexto escolar.

Uma questão a considerar é que na sociedade democrática dois aspectos estão presentes, o público e o privado, e Arendt (2007, p. 62) assegura que:

[...] o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens em condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens.

O exercício de viver em sociedade significa viver o que é comum a todos os homens. Portanto, esse viver está associado ao ser livre. Porém esse viver perpassa uma sociedade democrática em que as políticas públicas são correlatas e contraditórias quando se observa as desigualdades sociais, em que os interesses privados se sobressaem ao coletivo, ou seja, aos interesses públicos que atendem a sociedade. Nesta via de pensamento, os interesses públicos e privados precisam estar em consonância para que todos os homens tenham os direitos individuais e a liberdades de convivência humana garantidos diante dos demais homens.

Nesse contexto, a abertura de espaços públicos destinados à participação da sociedade nas tomadas de decisões é imprescindível. A integração e interação com um número significativo de pessoas representa a legitimidade das decisões democráticas, em que as ações realizadas permitem ao homem viver em liberdade, bem como, exercer a política.

Entretanto, essa representatividade precisa ter voz ativa, pois como define Araújo (2001, p. 23) “não apenas poucas instâncias e muito menos da opinião de alguns poucos tidos como ‘iluminados’, mas que seja garantido o direito de opinar se não a todos, pelo menos à maioria”, em que argumentos críticos que justifiquem o bem comum para todos em relação às demandas da sociedade e das políticas públicas implementadas sejam escutados, e, diante das contradições, objetiva-se

buscar o diálogo e o respeito que garantirá o exercício da cidadania, bem como, a vivência humana na democracia.

O regime de governo democrático considera o conflito entre os cidadãos legítimo e legal diante da tomada de decisões, bem como a condição de liberdade e igualdade humana no sentido do cidadão escolher ou não lutar pelos seus direitos quando não assegurados. Ser cidadão num contexto democrático é ter a liberdade e a possibilidade de almejar transformações na realidade que está inserido para o bem comum de todos. Gimeno Sacristán (1999, p. 57) defende a importância da democracia e da educação serem recíprocas nesse processo,

[...] a democracia e educação precisam uma da outra para construir-se reciprocamente. O sistema democrático, em si, é um modelo educativo que torna possível a educação em sua plenitude, porque liberta os sujeitos dos entraves, garante a expressão de suas liberdades criadoras no húmus tolerante e estimulante que devem ser a democracia.

O cidadão precisa estar preparado para exercer sua cidadania no convívio social, logo a educação é indissociável da democracia. A compreensão de democracia no espaço educativo requer discussão com vistas à formação da emancipação humana, ou seja, uma formação que possibilite ao homem conhecer os problemas e as demandas sociais de forma que possa propor soluções, bem como que este homem seja responsável e comprometido com a sociedade que está inserido.

Esse movimento de compreender e entender a alteridade presente no contexto escolar explica a necessidade da escola realizar ações intencionais e equânimes que ampliem no estudante/homem a consciência crítica e política, bem como o respeito e a liberdade²⁹ de expressão de todos e de cada um, dadas as condições humanas presentes na sociedade.

A conscientização de um tempo de reflexão e discussão do processo educativo na escola elucida que os profissionais compreendam os avanços e retrocessos da educação na sociedade contemporânea. A vivência e o

²⁹ A Liberdade tem sentidos muito mais amplos do que apenas os direitos de locomoção, de liberdade de pensamento, de expressão, de consciência, de crença, de informação, de decisão, de reunião, de associação, em fim, todas estas e outras que afixam uma vida digna à pessoa humana. Contudo, para que a pessoa seja, de facto livre, é imprescindível que ela seja liberta da miséria, do analfabetismo, do subemprego, da subalimentação e da submoradia. Assim, a luta pela liberdade continua não só para manter os direitos já conquistados, mas sobretudo, para afirmar a liberdade aqueles que ainda a perseguem (ABREU, 2011, p. 142).

compartilhamento de ideias no momento da ação-reflexão-ação apontam hipóteses de como efetivar a prática democrática no dia a dia escolar, assim como esse exercício induz os profissionais a ressignificar sua ação pedagógica a fim de compreender a função da educação na formação do ser humano.

Por isso, como assinala Paro (2002, p. 15) sobre a formação do homem:

[...] jamais pode ser concebido isoladamente, posto que o homem só se realiza, só pode produzir sua materialidade, a partir do contato com os demais seres humanos, ou seja, a produção de sua existência não se dá diretamente, mas mediada pela divisão social do trabalho. Disso resulta a condição de pluralidade do próprio conceito de homem histórico, que não pode ser pensado isolado, mas relacionando-se com outros sujeitos que, como ele, são portadores de vontade, característica intrínseca à condição de sujeito. Dessa situação contraditória do homem como sujeito (detentor de vontades, aspirações, anseios, pulsões, interesses, expectativas) que precisa, para realizar-se historicamente, relacionar-se com outros homens também portadores dessa condição de sujeito, é que deriva a necessidade do conceito geral de política. Este refere-se à atividade humano-social com o propósito de tornar possível a convivência entre grupos e pessoas, na produção da própria existência em sociedade.

A existência humana se dá a partir das relações sociais, e o homem pertencente a uma sociedade organizada num regime democrático se fortalece à medida que se relaciona com os demais, visto que os interesses precisam ser discutidos atendendo a todos e a cada um, de forma a desconstruir a homogeneização de discursos que consentem somente a uma classe dominante.

Desse modo, é essencial saber qual a concepção e o que se entende por democracia, educação, homem, bem como que sociedade se almeja. Isso implica a reconstrução do processo educativo que vai além da transmissão, assimilação e produção de conhecimentos historicamente adquiridos. Assim, o modo de agir expressa e abre a possibilidade de identificação de como a reflexão está sendo apreendida na prática e vice versa.

Teixeira (1956, p. 4) já dizia que: “[...] A educação faz-nos conscientes de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade, revelando-nos as suas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão”. Quando a democratização do ensino ocorre de forma responsável e comprometida o estudante/homem pode vir a superar, inferir e transformar a realidade que está inserido.

Considerando então os documentos legais que estabelecem a organização das escolas públicas, a gestão democrática é um dos princípios norteadores da educação no Brasil, embora já compreendida por uma gama de educadores que notoriamente escreveram e a postularam, como Anísio Teixeira; a gestão democrática se estabelece mais prosperamente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que define e regula a educação, e o artigo 14, dessa lei, aponta como será a organização dos sistemas de ensino a partir de uma gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A definição dos princípios de como os sistemas de ensino se organizarão em relação ao exercício da gestão democrática estão instituídas na LDB n.º 9.394/1996, teoricamente isso incentiva o seu desenvolvimento, como também, ao estudo do seu estatuto teórico, como tem sido compreendido e, de como exercê-la. A LDB n.º 9.394/1996, ao longo dos últimos 20 (vinte) anos passou por mudanças com emendas constitucionais, decretos entre outros; porém, a sociedade brasileira é capitalista, sendo então necessário averiguar como a educação está sendo consolidada.

Para que a gestão democrática ocorra é fundamental a participação do cidadão independente da condição de vida humana que se encontra, e partindo do entendimento do que é democracia, é isso que vai especificar e dar a sustentação teórica do exercício da gestão³⁰ e a proposição de ações que viabilizem a gestão democrática na escola. Há, portanto, necessidade de estudar, compreender e desenvolver a democracia na gestão da escola, com transparência e participação de todos nas decisões prioritárias ao cumprimento teórico-prático dos objetivos estabelecidos no PPP.

³⁰ Gestão é o processo de coordenação da execução de uma concepção em ação, que executa um plano. Gestão tem um conteúdo que pode incluir aspectos emancipatórios como autonomia e cidadania, dependendo das políticas que lhe fornecem a direção a ser dada e à forma de gestão (FERREIRA, 2017, p. 111).

Em vista dos preceitos legais, a LDB n.º 9.393/1996 no artigo 9º estabelece: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Com esta prerrogativa foi elaborado o Plano Nacional de Educação³¹ (PNE/2014) que estabelece os princípios, as diretrizes, prioridades, metas e estratégias para superar os desafios e perspectivas educacionais do país num período de 10 (dez) anos. E sobre o PNE, Dourado (2014, p. 231) faz a seguinte afirmação:

O PNE foi um avanço, mas é preciso a participação da sociedade civil e da sociedade política para fazer valer as metas e diretrizes. Para que não se torne letra morta, é imprescindível que ganhe materialidade e seja plenamente executado.

E para que o PNE/2014 não fique no âmbito das ideias, objetiva-se que a escola esteja a par do documento, reiterando várias metas e estratégias propostas no PNE, exigindo a participação e cooperação de todos os envolvidos no contexto escolar a partir de práticas pedagógicas democráticas no dia a dia da escola, e que conseqüentemente, levará o estudante agir democraticamente fora do espaço educativo.

A proposição de práticas pedagógicas democráticas só acontece quando o pensamento crítico estiver presente no espaço educativo. Entretanto, para que a prática seja ressignificada, é imprescindível que estudos e esclarecimentos políticos educacionais sejam discutidos e debatidos, e nessa linha de pensamento, entende-se a importância do profissional da educação estar envolvido diretamente na formação do estudante.

E na medida que o profissional da educação revê sua práxis educativa a partir do contexto que está inserido, contribui significativamente para a transformação da realidade viabilizando a essência do seu trabalho³² a partir da sua responsabilidade,

³¹ A Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, corrobora que o direito à educação é um direito da própria democracia, em que o caput do artigo 214 diz: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a [...]”.

³² O trabalho não só funda esta transformação do desejo, como também mostra um caráter social. Essa socialidade provém precisamente da relação que o trabalho mantém, ao mesmo tempo que com o desejo, com a necessidade; não uma necessidade imediata, como seria uma satisfação instintiva. O trabalho é satisfação imediata de uma necessidade; não imediata como seria uma satisfação

intencionalidade político-social, suas vivências na escola e fora dela, bem como a sua relação com os demais profissionais da instituição de ensino, e com os estudantes, nos momentos dentro e fora da sala de aula historicamente situados, observando-se a totalidade existente. Diante disso, Ferreira (2013, p. 132) esclarece:

[...] o profissional o/a da educação torna-se intelectual transformador, porque cria condições, na prática educacional, que propiciem o fortalecimento do poder do/a professor/a, ajudando-o/a a tornar-se um/a profissional reflexivo/a de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento. Essa concepção de professor/a, de profissional da educação permitirá a formação de homens e mulheres brasileiros/as capazes, competentes, éticos, enfim, humanos.

Assim, a visão de totalidade do trabalho mostrar-se-á comprometida com o processo educativo, em que o estudante é o principal motivo de se ter escola e/ou da escola existir. Para isso, a organização do trabalho pedagógico da escola precisa impulsionar estudos que permitam a reflexão sobre os pressupostos teórico-prático que perpassam o processo educativo inserido num governo de regime democrático. Pelo explicitado, entende-se que a compreensão dessa práxis constitua numa prática democrática emancipatória, que supere ações pedagógicas fragmentadas que dificultam a consciência da formação do homem para o exercício da cidadania.

A troca de conhecimentos no interior das escolas sobre situações que acontecem no dia a dia escolar, complementa a formação do profissional da educação, pois o conhecimento adquirido na formação inicial se amplia gradativamente no espaço educativo, visto que é a partir de alguns desafios do cotidiano que o profissional da educação procura soluções para resolver determinados problemas que surgem, reorganizando e reconstruindo sua prática pedagógica.

Do exposto, a organização do trabalho pedagógico precisa apresentar objetivos comuns, principalmente, ao considerar que estão pautadas em leis que estabelecem uma gestão democrática. A participação de profissionais da educação e comunidade escolar na tomada de decisões indica acontecer de forma que tal representatividade possibilite a legitimidade e compromisso efetivo das ações,

instintiva. Com efeito, não se trabalha para fazer um uso imediato daquilo que é produzido (VÁZQUEZ, 2007, p. 72).

compreendendo as contradições presentes na escola, seja de ordem administrativa e/ou pedagógica, que oportunize a efetivação do processo de democratização do ensino garantindo o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem.

Entende-se assim que a importância da gestão escolar promover situações, no espaço educativo, em que os profissionais compreendam que individualmente e coletivamente são todos responsáveis pela formação dos estudantes, diante de uma sociedade que apresenta demandas políticas e econômicas diversas, mas que compõem o universo escolar. Para que o trabalho educativo contribua na vida do cidadão em sociedade, Ferreira (2006b, p. 160) assevera:

Depreende-se daí que de uma boa e sólida formação dos profissionais da educação e de uma boa e sólida gestão da educação dependerá a vida futura de todos que pela escola passarem. Uma formação de qualidade ou sem qualidade exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade ou impossibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, possibilidade ou impossibilidade de acesso à cidadania. Tal é a importância dessa formação pela qual tanto se luta, historicamente, em todos os espaços possíveis.

Cabe, então, a reflexão sobre a necessidade de formação continuada dos profissionais³³ da educação ser mais humana e crítica, para que seja possível o fortalecimento de uma sociedade democrática. Paro (2016, p. 33) destaca que “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la”. Portanto, para o exercício da participação democrática os cidadãos precisam conhecer, entender e se apropriar dos princípios da democracia de forma gradativa vivenciando.

E, deflagrando a democratização da educação e da escola, Dourado (2013, p. 98) elucida que “[...] a Educação como elemento constitutivo das relações sociais, [...] trazem ainda, implicações para a análise da escola na medida em que esta é sempre resultante de projetos de sociedade em disputa”.

Todavia, é no contexto escolar que é possível propor esse movimento reflexivo e coletivo que favorece o aprendizado em relação a viver em uma

³³ A consciência profissional de professores e educadores é que deverá determinar os currículos, a seriação, a organização, os métodos e as práticas didáticas - por meio dos seus órgãos coletivos e individuais, a serem estabelecidos e criados, pela lei, se quiserem, ou melhor, pela delegação da lei aos próprios interessados, no particular. A disciplinação desses aspectos da educação é a disciplinação a que está sujeito o saber humano, isto é, a dos critérios teóricos e práticos para a descoberta do que é verdadeiro ou melhor em cada setor (TEIXEIRA, 1956, p. 11).

sociedade democrática. É a partir do diálogo que a própria democracia estabelece que é possível o despertar da consciência política e participação cidadã crítica como forma de contribuir para superar as desigualdades sociais, e favorecer a todos os homens uma vida mais justa e digna.

3.1.3 Trabalho e Educação

As transformações econômicas, políticas, tecnológicas e sociais que ocorrem na sociedade contemporânea confrontam-se com os princípios da democracia. Ou seja, a prática social vivenciada pelo homem prepondera sobre as políticas públicas estabelecidas pela CF do Brasil, de 1988, e legislação decorrente.

Nesta linha de pensamento, a gestão democrática escolar defronta-se com desafios em relação à organização do trabalho pedagógico, devido às contradições presentes e vivenciadas em relação à estrutura de sociedade e a proposta teórica de formar homens para o exercício da cidadania.

Desse modo, a intencionalidade educativa numa perspectiva emancipatória precisa estar presente no trabalho a ser realizado, o qual possui contribuições na formação do homem solidário e humano, caso contrário, a formação do homem fica à luz do sistema capitalista.

A educação consiste num processo de trabalho que perpassa a formação humana. Pois, além do caráter de transmissão, assimilação e produção do conhecimento, a educação necessita realizar uma leitura crítica da realidade a qual está inserida, pois, só assim, a formação do homem acontecerá pautada em práticas pedagógicas democráticas.

E ao ampliar essa discussão, a educação se expressa entre educação e trabalho; nesta linha de pensamento, o trabalho se põe como princípio educativo, sendo, então, um processo complexo que envolve o agir humano num movimento contínuo de ideias e ações sociais intencionais e sistematizadas na formação do homem.

Nesse processo, trabalho e educação determinam as relações sociais do ser humano, e, para que se tenha continuidade em relação à existência do homem, faz-se necessário a presença do trabalho. Para essa reflexão sobre o processo de trabalho, Saviani (1994, p. 165) expõe “[...] pode-se afirmar que o trabalho foi, é e

continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto”. Portanto, a essência do homem encontra-se nas relações sociais que se dão a partir das produções materiais vivenciadas em cada período histórico, é essa relação que determina a existência do homem. A respeito dessa reflexão Kosik (1976, p. 180) esclarece:

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um *processo* que permeia todo o ser do homem e o seu ser, que descobriu a íntima, necessária conexão entre os problemas “o que é o trabalho” e “quem é o homem”, pode também iniciar a investigação da realidade humana em todas as suas manifestações.

As mudanças que ocorrem em cada período histórico se dão a partir da existência e das transformações já criadas anteriormente pelo homem. Destaca-se que o homem apropria-se de tal conhecimento e amplia o que já foi adquirido, contribuindo cada vez mais com o desenvolvimento da sociedade.

E quando se fala em aquisição do conhecimento, o homem necessita interagir com outros homens, ou seja, as relações sociais precisam acontecer, e esse movimento ocorre de forma mais efetiva e significativa quando a educação se faz presente na vida cotidiana. Para Saviani (1994, p. 02) “[...] a educação praticamente coincide com a própria existência humana. [...] O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho”. Ou seja, num contexto capitalista o trabalho é necessário a todos; ainda considerando os apontamentos feitos por Saviani (2007, p. 154):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

A existência humana vai se constituindo conforme o período histórico que o homem está inserido. Ele aprende a ser e a viver como homem produzindo instrumentos de trabalho para sua sobrevivência, modificando a natureza sempre que necessário; e, conforme interage com os outros homens, estabelece relações

sociais formando então a sua identidade de ser humano, bem como a estrutura da sociedade. E quando esses conceitos são apreendidos de forma consciente tem-se a práxis como apresenta Vázquez (2007, p. 237) é “[...] transformadora e adequada a fins”. Diante dessa prerrogativa, esclarece Kuenzer (2000, p. 135):

Um dos principais impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação é, sem dúvida, o estabelecimento de uma nova mediação entre homem e trabalho, que passa a ser exercida pelo conhecimento, compreendido enquanto produto e processo da práxis humana, síntese entre pensamento e ação, conteúdo e método, individual e coletivo.

A educação é um bem comum a todos, pois promove a ampliação dos conhecimentos historicamente adquiridos contribuindo para a superação das desigualdades sociais e oportunidades relacionadas ao mercado de trabalho, e nesse processo educativo é necessário que os profissionais da educação possam realizar sua prática pedagógica a partir da reflexão sobre sua atuação propondo estratégias de aquisição, produção e assimilação do conhecimento que contribuam também para a formação crítica do homem.

A prática educativa é resultado de um contexto histórico, e a compreensão desse período por vezes pode acontecer de forma imediatista e utilitária atendendo a lógica do mercado de trabalho. O trabalho é uma atividade humana, e, mesmo diante das contradições presentes nas classes dos dominantes e dominados, a mediação do trabalho realizado na escola pode vir a contribuir com o processo de humanização social precisa acontecer para que ocorra a transformação da sociedade. Pode-se refletir então sobre a necessidade de buscar meios que visem à efetividade do processo de transmissão, assimilação e produção do conhecimento no contexto escolar; em que o conhecimento prévio precisa ser considerado no contexto escolar, e que o saber sistematizado não ocorre de maneira espontânea, é preciso haver intencionalidade, responsabilidade, comprometimento com a qualidade³⁴ do “*vir a ser*” humano; é necessário muito estudo, dedicação constante e permanente (FERREIRA, 2008).

³⁴ Uma questão a ser considerada é o termo qualidade, e objetivando contribuir com o entendimento desse conceito Dourado; Oliveira (2009, p. 203) esclarece “[...] qualidade é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

Nesse mesmo contexto, o diálogo, o comprometimento, a responsabilidade e o respeito com a sociedade e consigo mesmo são fundamentais para que a educação seja transformadora e libertadora para todos os cidadãos. Conseqüentemente, a educação se estrutura a partir da organização da sociedade, como demonstra Saviani (2007, p. 160):

O modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade.

Portanto, o trabalho docente pode ser compreendido como uma profissão que necessita de uma sólida formação científica, técnica e política que permita enfrentar as questões hodiernas e “conduzir” seus estudantes a um patamar superior no seu desenvolvimento humano. Ainda segundo Saviani (2012b, p. 9):

O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico.

Diante disso, a escola ao assumir coletivamente a responsabilidade da intencionalidade educativa em relação aos conhecimentos apreendidos, mesmo sabendo que esse conhecimento não finda nesse espaço, reconhece e favorece o agir do cidadão num contexto de sociedade democrática. Para isso, é fundamental que o Estado estabeleça políticas públicas que funcionem como instrumentos para a efetivação de tais direitos e deveres. A definição das políticas públicas necessita contemplar toda a sociedade, possibilitando uma vida em comum para todos, sem que ocorra a distinção entre os cidadãos.

Reconhecendo então a importância do trabalho na escola, impõe-se como ação fundamental a crítica e autocrítica na elaboração e efetivação das práticas educativas, considerando que essas ações consistem na tomada de decisões a

partir da tríade currículo, planejamento e avaliação. Dessa forma Scheibe (2004, p. 24) assinala a importância do trabalho do pedagogo:

Ao pedagogo escolar, por profissão/formação, cabe dominar, sistemática e intencionalmente [...] Cabe a ele prover a escola de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aqueles das camadas trabalhadoras, não veja frustrada sua aspiração de assimilar os conhecimentos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às lutas no seio da sociedade.

Pedagogos e demais profissionais ligados à educação, especificamente no espaço da escola, ao constatarem os problemas existentes nesse contexto, necessitam pensar e colocar em prática ações que possibilitem assegurar o direito à educação; destacando que a educação é um direito humano e social.

Esta concepção de educação é concebida como um ato político, pois exige posicionamento e conhecimento teórico sobre as ações educativas a serem realizadas no contexto educacional que permitem mudanças no âmbito político, econômico, ético, social e cultural na sociedade contemporânea.

E o pedagogo escolar é um profissional da educação que precisa ter conhecimento teórico a fim de promover reflexões e discussões críticas no espaço escolar como uma práxis. Para Ferreira (2008, p. 56):

A práxis do ser humano não é atividade prática contraposta à teoria; muito ao contrário: é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. É a atividade consciente do ser humano que cria a realidade enquanto se recria como ser humano num movimento dialético, em espiral, que o torna cada vez mais humano porque cada vez mais intérprete e criador da sua realidade.

O trabalho e a educação perpassa por um conjunto de ações intencionais e sistematizadas que de forma crítico-reflexiva exige conhecimento científico para a realização de ações pedagógicas que permitem transformar o cotidiano escolar, e, conseqüentemente, uma reflexão transformadora da sociedade.

A escola é um local em que ocorre a práxis educativa. E o pedagogo é o profissional na escola responsável pela mediação e articulação da organização do trabalho pedagógico para que práticas educativas sejam significativas e consolidadas, possibilitando uma formação comprometida e integral a todos os estudantes.

Todavia, sabe-se que o pedagogo e os demais profissionais da educação carecem constantemente serem críticos e reflexivos em relação às transformações do mundo hodierno, e, conseqüentemente, a sua formação acadêmica precisa ser emancipatória a fim de que suas práticas educativas possam refletir num agir pedagógico emancipatório. Para Ferreira (2006a, p. 237):

[...] novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação a uma outra prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobremaneira, compromissada com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação -, com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral.

Dessa forma, à medida que se conhece as práticas pedagógicas realizadas na escola, as tomadas de decisões (que precisam acontecer coletivamente) definem a educação ofertada nesse espaço educativo; em que o compromisso e a intencionalidade educativa estabelecem o fazer pedagógico, e, conseqüentemente, influenciam a formação do homem que caminha para a construção de uma sociedade democrática que se fundamenta no princípio de justiça para todos os homens.

O processo educativo não se consolida individualmente no contexto escolar, é um trabalho coletivo, bem como não se finda na esfera da teoria. Questões relacionadas à função social da escola, e qual a função do profissional da educação precisam ser discutidas e analisadas a fim de garantir a efetivação do trabalho e educação de forma consciente e não alienada ao sistema capitalista.

Portanto, o posicionamento ético, comprometido, responsável e coletivo de cada profissional da escola diante dos problemas vivenciados no cotidiano escolar é que podem vir a contribuir com a efetiva organização do trabalho pedagógico, a democratização do ensino, a permanência do estudante na escola e a consolidação do direito à educação; salienta-se que a razão de se ter escola é a presença do estudante e sua relação com o conhecimento científico, econômico, político e social do mundo em que vive.

É importante ressaltar que as condições de trabalho na escola nem sempre oportunizam tais reflexões e ações, e a escola pública como espaço de democratização do conhecimento precisa reconhecer e possibilitar formas de efetivação da organização do trabalho pedagógico a luz de uma concepção de

educação transformadora, que permita que todos que estiverem envolvidos nesse contexto educacional trabalhem coletivamente a fim de possibilitar uma educação emancipatória.

Uma vez que o trabalho e a educação inferem nas exigências da vida do homem em sociedade, o saber escolar e o cotidiano nos espaços fora da instituição de ensino explicitam o processo de formação do homem em relação ao conhecimento historicamente adquirido e o trabalho a ser produzido na sociedade capitalista.

3.1.4 Emancipação Humana

A educação nos dias hodiernos, em meio as constantes transformações da sociedade, enfrenta desafios cada vez mais complexos em relação a formação do homem. Há que se pensar como a educação por meio das instituições de ensino podem contribuir na construção de uma sociedade mais justa e digna ao ser humano.

A organização do trabalho pedagógico dimensiona um campo de conhecimento educacional e ação humana. Para isso faz-se necessário à práxis no contexto educacional. Nos dizeres de Kosik (1976, p. 205), “[...] A *práxis* [...] é a abertura do homem diante da realidade e do ser”. A práxis é o exercício da reflexão crítica diante da realidade, e sua compreensão permite apreender as condições concretas da existência do homem para oportunizar e transformar em melhores condições de ser social e humano.

Desse modo, como afirma Lukács (2013, p. 152) “a educação do homem – no sentido mais *lato* – em verdade não é jamais totalmente concluída”. Refletir e discutir com que olhar é possível compreender o ser humano diante das relações sociais que lhe são apresentadas, entender a realidade, desvelar suas contradições e o modo de existência do homem é intervir na realidade propiciando situações para a reorganização de uma sociedade mais justa e solidária.

Diante desse contexto contemporâneo, Cury (1988, p. 80) analisa:

A educação é vista como sendo o veículo integrador das gerações às novas condições de um mundo em mudança. Ela deve organizar-se como instrumento de adaptação às situações novas de um meio social essencialmente dinâmico. Neste sentido a educação é tão imprescindível

que do seu sucesso ou não, depende o crescimento ou perecimento da civilização. Por isso ela revê seus meios e fins, para recicla-los às novas circunstâncias.

Cabe então discutir como a educação no contexto capitalista pode contribuir na formação do homem que compreenda a necessidade de superação das desigualdades sociais; todavia salienta-se que a educação além de possibilitar a formação do homem em seu desenvolvimento pleno precisa também formar para o mercado de trabalho. Porém, essa formação para o mercado de trabalho não precisa estar relacionada a formar para a mão de obra para o “mercado de trabalho”, mas formar o homem para que tenha condições de lutar por seus direitos e deveres enquanto homem, independente da classe econômica que pertence.

Sendo assim, é preciso que haja compreensão das relações de poder que perpassam o campo educacional, para que seja possível, então, como explica Ferreira (2006a, p. 236) [...] “um “pensar” e um “fazer a educação” de forma séria, dedicada e compromissada, mesmo com todos os equívocos que conhecemos [...]”, portanto, é definir e assumir como e qual o objetivo da formação que acontece na escola. Ainda, segundo Ferreira (2006a, p. 237):

Um novo conteúdo, portanto, se impõe, hoje, [...] novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação a uma outra prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobretudo, compromissada com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação -, com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral.

Partindo do exposto, é preciso superar o conhecimento senso comum para se aproximar de um conhecimento mais crítico acerca da realidade. Nesse sentido, se a escola é responsável pela transmissão, assimilação e produção do conhecimento historicamente adquirido, faz-se necessário, coletivamente, pensar e refletir sobre e na prática a partir dos processos educativos relacionados ao currículo, planejamento e avaliação.

Esse trabalho educativo configura-se na perspectiva de formar homens conscientes da realidade que estão inseridos, em que possam agir na tentativa da superação das contradições e representações de uma sociedade democrática desigual. Desta forma, quando se pensa na reorganização do trabalho pedagógico considera-se pensar na formação de homens mais humanizados. Desafio difícil, mas

que precisa ultrapassar os espaços escolares e atingir a sociedade. A luz dessa apreensão sobre a organização do trabalho pedagógico, Ferreira (2006a, p. 251) afirma que:

[...] como responsável pela qualidade do processo de humanização do homem através da educação, nesse contexto hodierno firma outros compromissos que ultrapassam as especificidades do espaço escolar, sem dele descurar. Afirma-se nele, enquanto espaço de fazer o mundo mais humano através do trabalho pedagógico de qualidade, garantindo conteúdos emancipatórios trabalhados com toda profundidade em toda sua complexidade e contraditoriedade, mas compromete-se com a administração da educação que concretiza as direções traçadas pelas políticas educacionais e ainda com as políticas públicas que as orientam. Esse compromisso se traduz em um acompanhamento e estudo de todas as relações que se estabelecem entre as tomadas de decisões, as determinações sociais e políticas que as gestam e as possíveis consequências. É ainda um compromisso de subsidiar a administração da educação como um todo, enquanto “prática de apoio à prática educativa”, envolvendo-a na participação direta da construção coletiva da emancipação humana.

Assim, trabalhar como profissional da educação é um compromisso social, político, econômico, cultural e humano que se dá a partir das necessidades educacionais e da conjuntura que envolve esse contexto. Nesse sentido, a educação pode ser compreendida numa perspectiva de emancipação humana³⁵. Ou seja, a educação é um compromisso com a formação de um homem livre individualmente e coletivamente, autônomo, crítico, reflexivo, solidário, consciente das suas ações.

E ao considerar que a educação brasileira está num contexto democrático, essa formação permite o diálogo, o respeito, a tomada de decisões coletiva e individual. Portanto, a educação emancipatória é uma possibilidade de garantir ao homem o exercício pleno para e pela cidadania.

Neste âmbito, estudos, reflexões e discussões críticas acerca da educação emancipatória precisam ocorrer na formação dos profissionais da educação. Isso implica na compreensão de que o trabalho educativo é um movimento contínuo da práxis, que percorre os tempos e espaços. É por meio do homem e das relações que os homens estabelecem entre si que essa formação humana pode ser vislumbrada na sociedade. Nessa ótica, a educação se dá para o homem, e não com o homem.

³⁵ [...] Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana (BOTTOMORE, 2001, p. 123-124).

No que concerne esse pensamento de repensar ações educativas, é importante salientar o que Ferreira (2008, p. 78) diz:

Acredito que ação alguma possa criar uma sociedade realmente humana a menos que seja inspirada e dirigida por valores perenes, pela filosofia entendida como um estudo crítico do homem e do mundo em que vivemos, uma comunidade social realmente humana.

O que se verifica, então, é que a discussão sobre a educação emancipatória abrange o conceito de homem e da sua existência, bem como a compreensão das condições de transformação da realidade que dispõe e impõe a formação do homem.

Portanto, para que melhorias aconteçam na educação e na formação do homem mais humano, é preciso entender que a formação continuada do profissional da educação necessita acontecer de forma indissociável ao processo educativo do estudante, ou seja, é um movimento contínuo de apreensão da realidade.

Nesse sentido, a emancipação humana no contexto escolar implica conhecer o trabalho que se realiza nesse espaço em sua totalidade, para que de forma livre, consciente, crítica e coletiva, os profissionais da educação proporcionem ações educativas que permitam a inclusão de todos os estudantes que vivenciam situações desiguais na sociedade contemporânea.

A proposição de transformar a sociedade por meio de uma educação emancipatória vislumbra uma amplitude no modo de agir dos homens. É uma possibilidade real de transformação, a qual se revela na perspectiva de tornar o ser humano mais humanizado diante das desigualdades sociais presentes. Trata-se de dizer, então, que a emancipação humana só acontece na perspectiva da formação do homem omnilateral.

3.1.5 Homem Omnilateral

Na contemporaneidade, as relações sociais, cada vez mais, passam por transformações violentas e desafiadoras que refletem e impactam no sentir, pensar e agir dos homens, e, conseqüentemente, interferem na natureza e em toda a sociedade. O homem constrói sua história no cotidiano, e é por meio do seu agir sobre o mundo, de forma individual e coletiva, que é possível transformar a sociedade, objetivando uma vida mais justa e digna, e verdadeiramente humana.

Ferreira (2008, p. 78) possibilita vislumbrar essa reflexão quando diz:

É impossível se discutir a questão e o compromisso de construir uma sociedade melhor, se não se partir de um conceito de homem; e é importante debater o conceito de homem sem discutir o significado da existência, a questão do tempo e das suas dimensões.

A formação humana ocorre nas relações com os outros homens, ou seja, nas interações sociais; as situações que são vivenciadas na sociedade é que os fazem homens, considerando ainda, que os homens podem contribuir para transformar sua realidade por meio de ações conscientes, críticas e coletivas.

Assim evidencia-se a necessidade de refletir sobre a formação do homem de modo que a convivência social seja pautada nas rupturas das desigualdades presentes na vida. Essa forma de pensar está vinculada à luta legítima e um compromisso político de formar o homem numa perspectiva de emancipação humana.

Diante dessa conjuntura, enfatiza-se a importância da reflexão do conceito de omnilateralidade que abrange a formação mais ampla do homem, quer dizer, em todas as dimensões humanas, superando a compreensão de formação unilateral, cuja contradição essa é muito bem expressa por Manacorda (1991, p. 67):

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual.

A formação unilateral é ocasionada pelo trabalho alienado, em que a divisão do trabalho se estende aos interesses pessoais da sociedade capitalista. Deste modo, ao dividir o trabalho, o homem também é dividido, pois se vincula às determinações mercantis, afastando-se então as próprias atividades, em que se tornam dominados pelo contexto que estão inseridos.

Por outro lado, o trabalho é atividade humana vital que possibilita ao homem a sua sobrevivência. Nesse sentido, torna-se necessário a compreensão do ser humano à luz da omnilateralidade, como esclarece Manacorda (1991, p. 78):

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um

desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

Sobre a premissa da educação omnilateral, o homem se anuncia a partir da totalidade expressa nas determinações construídas no dia a dia em sociedade. Portanto, compreender o homem omnilateral significa proporcionar a todos (classe dominante e dominada), condições justas de trabalho mesmo diante das diversidades presentes na sociedade capitalista.

Trata-se então de pensar a formação homem numa perspectiva de desenvolver a consciência crítica e a autonomia em relação ao seu modo sobrevivência em sociedade, oportunizando condições de refletir e agir sobre o que é imposto. Nessa linha de pensamento, Nosella (1998, p. 139) esclarece:

A qualificação da força de trabalho é uma necessidade insofismável. Na sua acepção mais ampla, se identifica com a necessidade orgânica da velha geração educar a nova geração, ultrapassando o espontaneísmo e a esfera da formação tecnicista, para situar-se no nível de um projeto educativo amplo, orgânico e historicamente definido. Ou seja, só podemos pensar na formação da força de trabalho dentro do horizonte da civilização industrial e no concreto do espaço do Brasil. Qualificar moderna e concretamente a futura mão-de-obra, significa formar as nossas crianças, adolescentes e jovens na produção da liberdade industrial para todos, tanto no nível da qualificação informal (atitudes fundamentais, valores, informações gerais, a solidariedade, a cooperação, a criatividade, a laboriosidade, etc.) quanto da qualificação formal (profissionalização, especialização, operacionalização, etc.).

A formação humana precisa acontecer de forma articulada a situações reais do trabalho produtivo do homem. Ainda, segundo Nosella (1998, p. 138), “o homem é coletivo”, assim, a sociedade se consolida a medida que soma com os homens individuais; portanto, a forma de viver em sociedade é a consciência dos homens no seu dia a dia. Se o individual só se constrói no coletivo, é preciso, então, pensar na formação coletiva do homem mais humanista e humanizante.

Nesse sentido, repensar a formação em tempos de capitalismo implica estabelecer uma conscientização política na e sobre a sociedade, para que as pessoas possam entender quais são os seus direitos³⁶ e deveres para agir diante

³⁶ Os direitos e deveres dos cidadãos estão estabelecidos na Constituição Federativa de 1988, na Declaração Universal dos Direitos do Homem, entre outros documentos oficiais. Os direitos são definidos em civis, sociais e políticos (BRASIL, 1988).

das situações de contradições das políticas públicas, posicionando-se e contribuindo para a transformação da realidade social.

A possibilidade dessa transformação é trazida por Marx (2010c, p. 108), quando explica o termo omnilateral:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...].

O homem a partir das suas próprias intervenções supera a sua realidade. Porém é um processo complexo, que está interligado ao social. Manacorda (2007, p. 22) diz que “Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por torna-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções [...]”. Nesse sentido, é fundamental que o homem desenvolva a consciência filosófica, e de significado a sua existência, visto que exerce influência direta na transformação da sociedade.

Desvela-se, assim, que a formação do homem é contínua, como bem definida por Ferreira (2008, p. 60):

Sem conhecimento em sua ampla dimensão nenhuma pessoa tem condição de participar da construção da vida em sociedade e de decidir sobre o seu destino e os destinos da nação. Trata-se, portanto do conhecimento sem fronteiras e limites tratado com rigor científico, técnico e, principalmente ético por profissionais que necessitam estar preparados permanentemente a fim de possibilitar que essa formação aconteça, tanto para quem recebe como para quem possibilita ou fornece.

Nesta vertente, aponta-se a necessidade de que a formação humana perpassa o processo educativo. O trabalho pedagógico realizado na instituição de ensino vai além dos conteúdos curriculares a serem apropriados pelos estudantes; implica um trabalho que preconiza a formação humana que se dá a partir da consciência crítica que lhe aproxima da realidade. Sendo possível, então, exercer uma ação mais humanizadora diante e para o próprio homem; e essas apropriações podem acontecer com o auxílio das escolas.

A escola é um espaço educativo que vislumbra a formação humana; todavia, segundo Nosella (1998, p. 121), “[...] a escola de fato não atende à demanda popular por educação em busca do exercício pleno da cidadania”, isso implica a reflexão de como a formação está sendo efetivada na escola, considerando que aportes legais como CF do Brasil, de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LDB n.º 9.394/1996 objetivam em relação à formação do homem para o exercício pleno da cidadania e preparação para o mercado de trabalho, visto que todos os homens, sem exceção, tem o direito à educação assegurada por lei.

Sabe-se que as escolas apresentam demandas de trabalho internas e demandas sociais que diretamente ou indiretamente influenciam no fazer pedagógico. Todavia, o conhecimento teórico dos profissionais da educação contribui também no sentido de propor ações pedagógicas críticas e não alienadas ao contexto da sociedade contemporânea.

A educação numa perspectiva omnilateral possibilita ao homem pensamentos críticos, reflexivos e autônomos que permitem questionamentos acerca de uma sociedade desigual. Para Frigotto (2012, p. 265):

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação Omnilateral, significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

O conhecimento adquirido na escola é fundamental para a formação do homem. É neste espaço que os profissionais da educação, necessitam também despertar a sua consciência crítica em relação ao trabalho que vem sendo efetivado, questionando que tipo de homem se espera para a sociedade, bem como que sociedade se almeja.

Ao que se reafirma a relação teoria e atividade prática quando organizada intencionalmente promove-se a consciência crítica do homem e a contribuição para transformar a realidade como aponta Vázquez (2007, p. 236):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática

quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

A relação teoria e prática é um movimento dialético. O agir aliado a uma consciência de reflexão permite, ou não atingir determinado objetivo. Nessa linha de raciocínio, entender e conhecer a concepção de educação e de homem disposta no espaço educativo permite que a intencionalidade educativa se efetive a partir do conhecimento científico e não do senso comum. O conhecimento mediado e crítico pode vir a contribuir no processo de levar o homem à transformação da sua realidade. Corroborando com Kosik (1976, p. 120):

O homem *descobre* o sentido das coisas porque ele se cria um sentido humano para as coisas. Portanto, um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que um homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de vista do seu “próprio mundo”, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade.

Nesse sentido, o desafio da educação e da escola é a formação do homem omnilateral. É necessário que o estudante no espaço educativo perceba as ações praticadas diariamente e que determinam a sua vida em sociedade. É imprescindível que os profissionais da educação compreendam a diferença de uma educação orientada pela unilateralidade ou pela omnilateralidade. Ou seja, converter uma educação fragmentada presa à conteúdos curriculares trabalhados de forma mecanizada, em uma educação consciente e crítica que possibilite o homem se desenvolver em sua totalidade.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que expressam reflexão, criticidade, autonomia, liberdade, bem como a compreensão de questões relacionadas a ética, estética, artística, entre outros, proporciona uma formação humana emancipatória. Nesse sentido, a práxis determina o agir do homem, como estabelece Kosik (1976, p. 202):

A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade.

Com base na afirmação de Kosik (1976) pensar a práxis é pensar a formação do homem diante da sua existência elaborando a sua realidade. É dar condições para o homem organizar o seu modo de existência, responsabilizando-o pelas suas ações.

Tais ações ocorrem a partir de discussões e reflexões acerca da sociedade que se almeja, possibilitando a todos um movimento de consciência humana com vistas à emancipação do ser humano. Nessa linha de raciocínio, Arendt (2011, p. 247) expõe o seu pensamento sobre a educação:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, como tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda de novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas próprias mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para tarefa de renovar um mundo comum.

Pode-se então afirmar, que os profissionais da educação são responsáveis por desenvolver um trabalho educativo que permita o senso crítico em relação à realidade, levando os estudantes a perceberem que são corresponsáveis pelas transformações da sociedade contemporânea.

A ação do homem sobre o seu modo de pensar e agir na sociedade reverbera um pensamento e ato político na sua condição de existência humana. Nesse sentido, Nosella (1998, p. 140) assevera sobre o espaço institucional:

O bom senso sugere que os governantes reconheçam seus erros e molecularmente intervenham no sentido de revitalizar, incentivar, reconstruir esse imenso patrimônio nacional. É urgente socorrer as escolas abandonadas e semidestruídas. É preciso confortar-se e estimular as equipes operosas. Às vezes, um pequeno esforço redundará numa grande melhoria. Nas escolas mais abandonadas é preciso despertar, material e moralmente, a esperança e a força para o trabalho educacional. Às escolas bravamente resistem e lutam, é preciso oferecer meios melhores para que se tornem escolas excelentes, evitando-se as intervenções traumáticas. O que é ruim deve ser mudado, mas o que é bom deve ser melhorado.

Nesse contexto, a atividade humana se dá por meio do trabalho e da educação no espaço escolar; portanto, pode ser compreendida como eixo imprescindível no processo de formação do homem omnilateral.

Ou seja, se a efetivação dessa formação se for instituída de maneira gradativa, mesmo que esse processo seja moroso, mas se acontecer de forma responsável e comprometida com a vida humana, bem como sem rupturas políticas partidárias, e com políticas públicas nas demais áreas que enfatizem também essa formação, existirá então, uma possibilidade de superar a realidade desigual vivenciada pelas classes dominadas.

Assim, a prerrogativa da compreensão das categorias de análises revelou-se imprescindível na medida em que corroborou na apreensão do objeto de estudo, incluindo então com a necessidade de estudar as políticas públicas educacionais relacionadas aos processos avaliativos nas instituições de ensino.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: PROCESSOS AVALIATIVOS E EMANCIPATÓRIOS

É inegável a importância da avaliação como estratégia de acompanhamento e desenvolvimento dos processos formativos, principalmente quando se tem como princípio a emancipação humana (FERREIRA, 2017, p. 118).

Para uma melhor compreensão da temática estudada nesta tese, este capítulo traz a discussão sobre as políticas públicas educacionais que se referem à avaliação educacional e o processo de emancipação do homem.

Sabe-se que a política pública se dá a partir do contexto histórico, político, econômico, social e cultural do país, assim as políticas públicas educacionais são instituídas a partir de determinada realidade e fim educacional que se almeja para a sociedade. Considera-se, ainda, que a realidade é um processo de movimento contínuo, em que as contradições estão presentes na sociedade contemporânea, e que é preciso agir diante desse contexto que é construído.

4.1 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: LIMITES E PERSPECTIVAS

O Estado é o responsável pela normatização das políticas públicas, e as proposições deveriam ser pautadas de forma a beneficiar a todos os cidadãos (dominantes e dominadas); e como já descrito anteriormente, a CF do Brasil de 1988, estabelece que esse país é um Estado Democrático de Direito. Porém, ao considerar a desigualdade social no Brasil, observa-se a necessidade de rever as políticas que estão sendo instituídas, para que fiquem de fato coerentes com o texto constitucional.

A política pública se refere à formulação, deliberação, implementação e monitoramento do que foi proposto a partir das tomadas de decisões que envolvem órgãos públicos e sociedade civil³⁷. Para Höfling (2001, p. 31) “Políticas públicas são aqui entendidas como [...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

³⁷ Uma compreensão do conceito de sociedade civil, tanto em pensadores marxistas como em pensadores não-marxistas, leva a um exame do próprio conceito de política. Esse conceito envolve relações entre indivíduos e entre os indivíduos e a comunidade, uma visão de sociedade como organizada ou não, o delineamento dos domínios público e privado (BOTTMORE, 2001, p. 352).

Cumpra então reconhecer que as políticas públicas são compreendidas a partir das relações das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo e do Brasil, objetivando que as ações e programas apresentados sejam adaptados e readequados conforme as necessidades que surgirem.

As configurações dessas políticas públicas impactam diretamente na vida dos cidadãos em relação aos direitos e deveres instituídos na CF do Brasil, de 1988. Frente a esse contexto, igualdade política e senso de justiça são inerentes ao regime de governo democrático, todavia, as relações de poder presentes na sociedade dificultam a veracidade na deliberação das políticas públicas. As tomadas de decisões dos mais diversos problemas que visam o coletivo brasileiro não se sobressaem em relação aos interesses individuais e privados.

O reconhecimento que todos os cidadãos têm direitos e deveres deveria ser independente se são da classe dominante ou dominada. É necessário unir forças para que as relações de poder sejam transformadas e regularizem um Estado Democrático de Direito. As deliberações políticas precisam ser propostas em espaços de decisões em que a legitimação do regime de governo democrático ocorra a partir de instâncias que garantam a todos os cidadãos uma vida digna, porém sabe-se que é uma luta constante de poderes.

Para isso, é imprescindível a conscientização dos cidadãos em relação ao entendimento de como a democracia se estabelece no dia a dia. Ou seja, a democracia precisa ser mais discutida para que exista a compreensão do que significa ter e ser cidadão democrático na sociedade contemporânea brasileira. Processos políticos e democráticos exigem conhecimentos teóricos e práticas democráticas.

A organização do sistema que estabelece as políticas públicas necessita universalizar e implementar formas em que as diferentes forças sociais e políticas exerçam sua função na tomada de decisões; em que o movimento de contradições presentes nessa organização se torne transparente e corrobore com os princípios de uma gestão democrática.

Tendo em vista essas considerações, na elaboração das políticas públicas, foi estabelecido um processo avaliativo no documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995, p. 12) que diz:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995).

O processo avaliativo das políticas públicas está relacionado a estudos que averiguam o quão a política contribui ou não para o avanço da sociedade em determinada situação. É, sobretudo, melhorar as condições de vida humana, diminuindo o sofrimento dos homens em relação às desigualdades sociais. Diante do exposto, Dourado (2016, p. 46) faz a seguinte afirmação:

[...] a avaliação de uma política pública é sempre resultante das condições objetivas em que ela é proposta e/ou materializada e, neste sentido, deve ser resultante do exercício acadêmico pautado pela razão crítica presente nos embates e nas opções teóricas perante o conhecimento hodierno.

É fundamental avaliar as políticas públicas, pois esse movimento de análises e reformulações contribui para possibilitar a efetivação da democracia. Todavia, é necessário questionar que concepção de democracia esta política pública apresenta, visto que está sendo executada num país capitalista, como o Brasil. Ou seja, a avaliação da política pública não implica necessariamente um avanço em relação ao processo de democratização, embora essa ação se apoie num regime de governo democrático.

A política pública, por ser um ato intencional, constitui, então, uma política pública que viabilize uma educação que entenda de onde está partindo e onde se quer chegar para garantir a universalização do ensino.

As ações e os programas instituídos pelas políticas educacionais precisam dar oportunidades a todos os estudantes a se tornarem conscientes dos problemas da sociedade contemporânea; possibilitando vivências, discussões, reflexões, formas de participação cidadã e proposições em relação à área de atuação, fortalecendo, assim, a formação crítica do estudante em relação à realidade que o permeia.

Cabe a compreensão também de que as políticas públicas educacionais apresentam contradições em suas propostas, sendo então necessário que os profissionais da educação trabalhem numa perspectiva de práxis educativa, para que assim se tornem conscientes das suas ações pedagógicas. Tais ações podem

ser explicitadas em consciência prática e consciência da práxis, como assevera Vázquez (2007, p. 293):

Distinguimos da consciência prática, sem separar dela a consciência da práxis. Ambas nos mostram a consciência em sua relação com o processo prático. Mas enquanto a primeira é a consciência que impregna tal processo, que o rege ou se materializa ao longo dele, a segunda qualifica a consciência que se sabe a si mesma, na medida em que é consciente dessa impregnação, e de que é a lei que rege – como fim – as modalidades do processo prático. Desse modo, toda consciência prática sempre implica certa consciência da práxis, mas as duas não estão no mesmo plano ou nível. Pode ocorrer que, em um processo prático, a primeira esteja muito abaixo da segunda.

Embora o profissional da educação saiba do conhecimento teórico que perpassa o trabalho pedagógico, o cotidiano da vida prática permanece em seus pensamentos e suas ações, e assim sua consciência não se detém na realidade que está inserido. Dessa forma, momentos de estudos nos espaços educacionais necessitam acontecer com mais frequência para que de fato essa ação-reflexão-ação se consolide no cotidiano.

Nesse sentido, a aproximação da ação-reflexão-ação precisa ser retomada constantemente para que leve a todos os envolvidos o entendimento e a necessidade de que essa prática pedagógica contribui para a tomada de consciência e a formação do homem omnilateral conferindo-lhe a possibilidade de transformar a realidade em que vive.

Esta proposição precisa ser mencionada para que o profissional da educação se fortaleça e busque a formação continuada mesmo diante das condições de desigualdades sociais que vivencia. Retomar e readequar a prática pedagógica são compromissos éticos atribuídos à função de educador. Segundo Fernandes; Freitas (2007, p. 18):

Se a escola é o lugar da construção da autonomia e da cidadania, a avaliação dos processos, sejam eles das aprendizagens, da dinâmica escolar ou da própria instituição, não deve ficar sob a responsabilidade apenas de um ou de outro profissional, é uma responsabilidade tanto da coletividade, como de cada um, em particular.

Destarte, a função social da escola, nesta tese, é entendida como uma prática educacional institucionalizada socialmente, e é nesse espaço que o trabalho educativo necessita garantir a transmissão, assimilação e produção do

conhecimento historicamente adquirido e a formação humana diante da realidade. Discorrer sobre a função social da escola relaciona-se à apreensão da responsabilidade e do comprometimento com o trabalho educacional que envolve toda a realidade. Retomar e readequar a prática pedagógica são compromissos éticos atribuídos à função de educador.

A sociedade sofre as drásticas transformações que se operam no mundo hodierno, como assinala Ferreira (2004, p. 1230):

No plano socioeconômico o capital, centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, rompe com as fronteiras nacionais e globaliza-se de forma violenta e excludente, sobretudo o capital financeiro-especulativo que dilapida os fundos públicos nacionais. No plano ético-político tem-se a reafirmação do ideário neoliberal: a “nova era do mercado” apresenta-se como a única via possível da sociabilidade humana que, logicamente, torna-se cada vez mais individualista e utilitarista.

E diante desse processo constante de mudanças, a educação também passa por transformações. Todavia, o profissional da educação, à luz do pensamento crítico e reflexivo, ao estar em constante processo de ação-reflexão-ação, mesmo diante das condições de desigualdades sociais que o rodeiam, tem condições de instigar os estudantes a vivenciarem a tomada de consciência diante do processo de aquisição do conhecimento.

Assim, para que aconteçam melhorias no trabalho educacional demanda-se a articulação dos conhecimentos teóricos apreendidos ao longo da formação inicial e continuada do profissional da educação com os conhecimentos procedentes da vivência do contexto educacional. Para isso, a avaliação é indispensável na perspectiva de garantir o direito à educação e à cidadania. E para reforçar essa ideia Paro (2011, p. 114) diz que: “Como toda atividade humana, a educação não apenas é suscetível de avaliação, mas tem a avaliação como elemento necessário de sua constituição”.

E quando se percebe a necessidade de mudanças no campo educacional em relação ao trabalho realizado, esse movimento de avaliação abrange ampla discussão sobre a realidade e qual intencionalidade educativa está prevista, e, de fato, qual educação está acontecendo. Nesse sentido, Luckesi (2018, p. 23) salienta que “O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade”, pois são a partir das avaliações

feitas sobre os processos educacionais que ações pedagógicas podem ser propostas.

A avaliação ao ser entendida como ação intencional e consciente necessita ser planejada. Este planejamento é condição para que os resultados obtidos nas práticas avaliativas se consolidem a partir da ação mediadora que é realizada; descaracteriza-se, assim, o reflexo das avaliações excludentes e classificatórias. A avaliação classificatória é assim concebida por Luckesi (2011a, p. 82):

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não o *diagnóstico*, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser *definitivamente* classificado como *inferior*, *médio* ou *superior*.

O processo avaliativo não consiste no julgar e medir os resultados obtidos. A avaliação quando entendida como diagnóstica inclui, e não exclui e classifica. E quando concebida numa perspectiva formativa promove a democratização do ensino a todos e a cada um. Nesse ponto, a prática avaliativa se apresenta como um processo diagnóstico e contínuo, e não final, asseverando a legitimidade da garantia do direito à educação e da formação integral do estudante.

Tendo em vista, que a avaliação é parte do processo educativo, a sua estruturação ocorre em níveis de aprendizagem, institucional e avaliação das redes.

Avaliação de aprendizagem está relacionada ao processo de aprendizagem do estudante, em que as práticas pedagógicas são avaliadas para que estratégias de intervenção do professor sejam realizadas sempre que necessário; esta avaliação objetiva garantir a aprendizagem do estudante diante das diversidades presentes. Luckesi (2011a, p. 89) se refere ao processo de avaliação educacional em sentido mais amplo:

Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos burocráticos.

Falar sobre avaliação educacional no contexto atual da escola exige compromisso social. Diagnosticar os resultados levantados, fazer uma autoavaliação do trabalho realizado em sala de aula, e, saber quais são os objetivos das práticas avaliativas são questões que precisam superar o resultado quantitativo sobre o qualitativo.

Para isso é importante, que os instrumentos de avaliação (trabalhos em grupo e individual, portfólio, provas, seminários, etc.) estejam em consonância com a estratégia metodológica utilizada pelo professor, conteúdo abordado e formação do cidadão. Destarte que o conteúdo é trabalhado a partir do objetivo de aprendizagem estabelecido no currículo.

A avaliação institucional tem como objetivo considerar o que já está instituído e o que precisar se constituir na escola; considera-se nessa avaliação toda a organização do trabalho da escola. Nesse contexto, aponta-se a Resolução n.º 4 de 2010, artigos 52 e 53 do Conselho Educação (CNE) que estabelece sobre a avaliação institucional:

Art. 52. A avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político pedagógico e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente, levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

Art. 53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (BRASIL, 2010b).

Verifica-se então, a obrigatoriedade da avaliação institucional. Porém, compreende-se que essa avaliação necessita ser pautada nas propostas do projeto político pedagógico, que teoricamente, é para fundamentar a prática pedagógica e situações que perpassam o cotidiano das escolas. Essa avaliação pode ser organizada a partir de questionários semiestruturados, que apontem assuntos e ações que vislumbrem melhorias e avanços no processo educativo da unidade escolar.

A avaliação institucional apresenta caráter formativo; considera-se assim relevante a participação de todos os envolvidos no contexto escolar, profissionais da

escola, estudantes e familiares e/ou responsáveis. Freitas *et. al* (2014, p. 38) esclarece “[...] com a avaliação institucional o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre elas e estructure situações de melhoria ou superação”; ou seja, o diagnóstico levantado só terá significado se ocorrer compreensão da importância desse instrumento de avaliação como possibilidade de reflexão-ação-reflexão sobre a educação ofertada na escola.

Na RME de Curitiba acontece anualmente a avaliação dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade (PIQ)³⁸ que é uma avaliação institucional; todavia, não obstante da iniciativa da RME de Curitiba em realizar essa avaliação, porém discussões de como essa avaliação tem ocorrido nas escolas precisam ocorrer com mais frequência para que avaliação institucional repercute em reais possibilidades de mudança na escola, e principalmente, em como a educação vem sendo consolidada.

Sobretudo é oportuno estudar como é possível propor a participação consciente dos envolvidos, a funcionalidade do diagnóstico com propostas consistentes, e que, de fato o que está previsto no PPP, bem como os anseios da comunidade em relação à educação possam ser realizados a partir das condições reais da escola. Para isso, percebe-se a necessidade de realizar uma avaliação institucional que expresse a realidade do contexto escolar de cada unidade de ensino, assim como, o PPP precisa ser balizado a partir das necessidades averiguadas.

Ressalta-se que as escolas e a mantenedora proponham ações de conscientização sobre a pertinência da avaliação institucional objetivando reais possibilidades de mudança. Considera-se então, que após essa avaliação, os diagnósticos levantados pelas escolas reverberem em políticas que possam

³⁸ Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade são instrumentos de avaliação institucional da RME, realizada por meio de discussões que envolvem toda a comunidade escolar (profissionais das escolas, educandos (as) familiares). O registro da avaliação, em planilha própria, gera automaticamente gráficos com os resultados tabulados, subsidiando as equipes na construção dos Planos de Ação. Os planos de ação realizados só terão sentido na escola se forem discutidos à luz dos indicadores que ainda precisam ser consolidados a curto, médio e longo prazo. Essa é uma tarefa coletiva que faz da escola um verdadeiro espaço democrático. Neste sentido, a escola cumpre seu papel principal: educar com excelência crianças, jovens, adultos e idosos (CURITIBA, 2016b). Disponível em: http://multimedia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10378/download10378.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

contribuir para a melhoria dos processos educativos nas unidades de ensino, caso contrário, se o diagnóstico apenas apresentar dados quantitativos, podem surgir situações de resistência e descontentamento em participar da avaliação institucional, constituindo-se como mais uma atividade de cunho burocrático.

A avaliação das redes ou também chamada avaliação de sistemas³⁹, são provas padronizadas, dos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, elaboradas pelas Secretarias de Educação Federal, Municipal ou Estadual que objetivam melhorias nos processos educativos, em que estabelecem novas e/ou (re) planeja políticas públicas educacionais que possam vir a garantir a democratização do ensino. Tem-se, também, uma forma de fornecer informações à sociedade em relação à educação brasileira, assim como responsabilizar a escola pelos resultados obtidos, visto que os dados podem gerar classificação das escolas, dos municípios e estados.

Todavia, ressalta-se que os resultados das avaliações de sistemas precisam ser interpretados a partir da realidade de cada contexto escolar; ou seja, salienta-se a necessidade de observar o quanto foi possível avançar em relação aos processos educativos, e, isso implica também discussões críticas acerca das políticas públicas educacionais que organizam os sistemas de ensino no país, e aferem o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Aqui, é possível elucidar que as escolas da RME de Curitiba em 2018 participaram da avaliação de sistema denominada Prova Curitiba⁴⁰, em que os resultados obtidos tiveram como finalidade a melhoria do ensino na capital paranaense (CURITIBA, 2019a).

³⁹ A avaliação de sistema é um instrumento de acompanhamento global dos sistemas de ensino e que tem por objetivo: Subsidiar ações no âmbito das políticas públicas que promovam melhoria da qualidade da educação. Traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, com a finalidade de reorientar políticas públicas. Assim as avaliações elaboradas sob a responsabilidade do Governo Federal ou Municipal [...] geram informações relevantes relacionadas à qualidade do ensino ofertado para planejamento das políticas públicas e também para análise do trabalho da própria escola (CURITIBA, 2016a, p. 21).

⁴⁰ A Prova Curitiba é direcionada aos estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos das 185 escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O resultado da avaliação possibilita reforçar ações para a melhoria da qualidade do ensino em Curitiba. As provas aplicadas forma de Língua Portuguesa, Produção Textual e Matemática. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/prova-curitiba-avalia-conhecimentos-de-40-mil-estudantes/45868>. Acesso em: 05 nov. 2018.

No ano de 2019⁴¹, essa prova se estendeu para os estudantes do 2º ao 9º ano de escolaridade, e a aplicação se deu no início do ano, apresentando assim, caráter diagnóstico. A elaboração das provas é fundamentada no Currículo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2016a), sendo que as questões são propostas a partir dos conteúdos trabalhados no ano de escolaridade anterior do ano vigente da prova. Os dados levantados nesta avaliação são divulgados somente para as escolas, para que assim, a instituição de ensino realize uma análise e discuta que ações educativas são necessárias propor para melhorar o processo educativo. Para isso, a partir dos resultados obtidos a Secretaria Municipal da Educação (SME), em parceria, com os Núcleos Regionais da Educação (NREs), também propõem ações educativas como seminários, cursos de formação continuada e pautas formativas para as unidades escolares, com objetivo de melhorar a garantia do direito à educação (CURITIBA, 2019a).

Todavia, é importante averiguar como tais ações podem ser efetivadas na escola, diante da complexidade da organização do trabalho pedagógico. Sabe-se que algumas questões perpassam o processo educativo e interfere o trabalho do profissional da educação como: valorização profissional, salários, plano de carreira, estrutura física, recursos pedagógicos, quantidade de estudantes em sala de aula, nessa linha de pensamento, esclarece Saviani (2008b, p. 116):

[...] Condições de trabalho precárias e salários precários. Isso se reflete na formação dos professores, que também resulta precária, sendo agravada porque são obrigados a ter uma sobrecarga de aulas, o que, em consequência, traz dificuldade para teoria. [...] Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las em sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado.

E diante dessa situação, e ao considerar os anos finais do ensino fundamental, é um árduo trabalho para o pedagogo fomentar entre os professores especialistas o debate sobre como atividades pedagógicas de cada componente curricular precisam ser articuladas as necessidades de apreensão do conhecimento do estudante, especificamente, do adolescente.

⁴¹ No ano de 2019, a Prova Curitiba foi destinada aos estudantes do 2º ao 9º. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/prova-curitiba-vai-avaliar-72-mil-estudantes-da-rede-municipal/49548>. Acesso em: 21 mar. 2019.

Ressalta-se que a produção/construção e os resultados das provas de larga escala se não forem discutidas nas unidades escolares provocará dados como a padronização do ensino, ou seja, em que desconsidera-se a diversidade presente no contexto educacional, e intrinsecamente ocasionará o ranqueamento das escolas, e considerando a presença do sistema capitalista, o processo de aquisição, assimilação e produção do conhecimento será de responsabilidade exclusiva da escola, a fim de instituir políticas para bonificar quem tiver o melhor desempenho.

Em nível nacional têm-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁴² que é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴³. Até o ano de 2018 as provas eram denominadas e destinadas da seguinte forma: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, para os estudantes do 5º ano e 9º ano, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para o 3º ano do Ensino Fundamental e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (INEP, 2013).

A partir do ano de 2019⁴⁴, todas as provas passaram a ser chamadas de Saeb, em que a aplicação se dá ao final do ano letivo e ocorre nos anos ímpares, já os resultados são divulgados nos anos pares. Ressalta-se que o aprofundamento do

⁴² O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação amostral de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede urbana. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação e este formato se manteve na edição de 1993. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 12 out. 2018.

⁴³ O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 05 jan. 2019.

⁴⁴ Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentraram nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 21 mar. 2019.

estudo nesta pesquisa de tese está relacionado ao Saeb destinado aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, entretanto, faz-se uma breve reflexão sobre a prova que acontece no 5º ano.

A realização do Saeb é obrigatória em todas as escolas públicas do Brasil, sendo que o objetivo é avaliar a escola como um todo, e não especificamente o estudante; a prova é padronizada para todas as escolas do país. Logo após o resultado das avaliações, as escolas, com todos os profissionais envolvidos, requerem pensar e executar propostas na perspectiva de ações pedagógicas que melhorem e efetivem o direito de aprendizagem do estudante (BRASIL, 2018).

Os conteúdos abordados na prova Saeb correspondem aos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática. Porém, no momento que somente esses componentes são avaliados, compromete a apreensão de como está a formação integral do estudante nas demais áreas, impactando então o trabalho educativo realizado na escola, assim como, o distanciamento da garantia do direito à educação,

Destaca-se que as provas são elaboradas a partir das Matrizes de Referência definidas pelo INEP para cada componente curricular e ano de escolaridade, ou seja, são os conteúdos e habilidades que os estudantes precisam ter apreendidos na instituição de ensino para obter êxito na prova.

Sabe-se, que o conhecimento historicamente adquirido, conteúdos curriculares, dispostos naquele ano de escolaridade, precisam ser trabalhados de forma contextualizada e significativa; entende-se também que a disposição dos conteúdos são propostos a partir de uma forma que um assunto estudado complementa o outro, ou seja, é a gradação dos conteúdos que também irá contribuir para o aprendizado do estudante; e no momento que se tem uma concepção de avaliação de aprendizagem presente no dia a dia docente, entende-se a necessidade de rever as estratégias metodológicas diferenciadas e diversificadas que contribuem para assimilação do conhecimento à todos os estudantes.

O Saeb é também composto por questionários que abordam aspectos socioeconômicos e do contexto escolar que permitem a compreensão da aplicação da prova naquela realidade. Respondem a esse questionário estudantes, professores e diretores, além de um questionário que solicita informações específicas da escola. As informações coletadas apontam questões como: perfil do

estudante, nível de renda, estrutura familiar, experiência profissional, violência na escola e infraestrutura (SAEB, 2018).

Os resultados são convertidos num valor numérico definido em escala de proficiência para cada componente curricular. Essa escala é organizada a partir de uma régua construída com base nas informações necessárias que o estudante precisa compreender em relação ao que está sendo abordado na prova; levando em conta que em língua portuguesa os critérios de avaliação estão pautados na interpretação de textos, e matemática na resolução de problemas (INEP, 2018).

Contudo, no âmbito legislativo, é pertinente apontar o que diz a LDB n.º 9.394/1996, artigo 24, parágrafo 4:

Art. 24. V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

A partir da leitura do artigo 24, destaca-se então a preocupação de promover ações educativas que respeitem as diferenças de desenvolvimento dos estudantes. Porém, as avaliações de larga escala contradiz com o que está exposto em lei sobre o rendimento escolar.

Os resultados obtidos das provas padronizadas omitem as ações educativas realizadas na escola para que cada estudante obtenha êxito no processo de aquisição, assimilação e produção do conhecimento; além, da descaracterização da diversidade social na elaboração das provas padronizadas, reduz o trabalho pedagógico realizado na escola em relação ao currículo escolar. Gatti (2014, p. 20) elucida:

As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Consuma-se a ideia do “estado avaliador” e controlador, na medida em que as avaliações passam na frente de cuidados com os currículos, com as formações de professores, entre outras questões.

Diante, dessa situação, a compreensão da funcionalidade e dos objetivos da avaliação de larga escala precisam ser discutidos em relação aos direitos educacionais já estabelecidos na CF do Brasil, de 1988, e averiguar as contradições propostas na LDB n.º 9.394/1996, visto que os resultados, por mais que demonstre os processos educativos, por sua vez, não revela o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e as condições reais das necessidades de melhoria da educação brasileira.

Entretanto, ante as informações apresentadas, o Saeb, considera apenas o resultado da prova, e desconsidera a organização do trabalho pedagógico que viabiliza de fato o contexto educacional, ou seja, as condições sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais que perpassam o espaço educativo, e estão diretamente ligadas aos resultados obtidos.

Então é preciso estudar formas de divulgação das informações, para que os dados quantitativos não sobressaem aos qualitativos, ocasionando, inclusive um ranqueamento entre as escolas, pois sabe-se que esses resultados são mapeados e padronizados, em suma, pode-se dizer que o Saeb têm caráter amostral. Nessa linha de pensamento, em entrevista dada ao Sindicato dos professores de Campinas (SINPRO) e região, Freitas em 21 de janeiro de 2016 afirma:

[...] não vejo necessidade de avaliações censitárias como a Prova Brasil e dezenas de outras usadas em estados e municípios. Para efeitos de apoiar a política pública, bastam avaliações amostrais. As avaliações padronizadas acreditam que, se a média dos testes aumenta, então a qualidade da escola melhorou. Mas, isso não é automático. Antes de avaliar, precisamos definir o que entendemos por boa educação e isso certamente é mais do que aumentar médias em testes de algumas disciplinas.

Dessa forma, o desafio do Saeb é contribuir efetivamente com as políticas públicas educacionais, a partir das especificidades das condições sociais da realidade brasileira; além, de considerar a presença da dimensão da organização do trabalho pedagógico. Dourado (2016, p. 107) faz a seguinte análise:

Pensar e cristalizar a divulgação de avaliações externas como sinônimo de qualidade reduz a complexidade dos processos educativos e de garantia do direito e as demandas intrínsecas por igualdade de condições. Também contribui para estabelecer *rankings* entre instituições educativas e, sobretudo, para desacreditar a educação pública. Ao negligenciar uma concepção ampla e formativa de avaliação, esses processos têm fortes rebatimentos sobre o dever do Estado e a necessidade de melhorar, sistematicamente, a educação e suas condições de oferta.

Nesse raciocínio, os resultados das avaliações precisam ser discutidos, analisados e compreendidos para que as diferenças apresentadas entre as instituições de ensino reverberem em melhorias nas ações educativas. Caso ocorra a conformidade dos resultados sem análise prévia, ou seja, consideram-se apenas aspectos fragmentados desse processo avaliativo, o trabalho educativo se tornará frágil diante da garantia do direito à educação.

Vê-se, assim, que considerar a tríade currículo, planejamento e avaliação na perspectiva de efetivação do processo educativo é fundamental para à garantia do direito à educação a partir de situações que a práxis educativa esteja presente. Os conhecimentos dos estudantes precisam estar pautados nos princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos instituídos no PPP, de forma que possam estabelecer relações das contradições presentes no contexto histórico, econômico, político, social e cultural presentes no dia a dia.

Diante do objetivo proposto em documento legal em relação ao Saeb, o INEP, criou em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁵, indicador de qualidade do aprendizado da educação nacional, que a partir do resultado obtido estabelece metas para a melhoria do ensino no país reduzindo as desigualdades sociais e reforçando a democratização do ensino público. Os dados das escolas de todo o país são de domínio público e estão disponíveis no site do INEP⁴⁶. Os resultados e metas são estabelecidos a partir de uma nota técnica (ANEXO A) e informativa (ANEXO B) de como os cálculos do IDEB são realizados.

Contudo, o termo qualidade é um termo polissêmico, ou seja, subjetivo e sujeito a várias interpretações e conceitos, que pode ser compreendido a partir da relevância e da necessidade que é imposta na sociedade capitalista. Porém, nesta

⁴⁵ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 12 out. 2018.

⁴⁶ Resultados do IDEB estão disponíveis no site do INEP. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=1849836>. Acesso em: 01 out. 2018.

tese o termo qualidade é compreendido num contexto educacional de práxis humana, para Vázquez (2007, p. 222) “[...] Toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade”. Ou seja, a qualidade na educação pode ser compreendida numa perspectiva de formar o homem para agir de maneira consciente em sociedade, em que o pensar e o agir das práticas e dos objetivos educacionais sejam efetivados a partir da compreensão do que se entende por qualidade educacional no contexto escolar, e conseqüentemente, numa sociedade posta como democrática.

Destaca-se que o indicador educacional, IDEB, é uma política pública educacional que almeja a qualidade da educação numa perspectiva de acompanhamento dos resultados obtidos, que apresenta a variável de 0 (zero) a 10 (dez) pontos. Esse resultado permite estabelecer metas em nível nacional, estadual e municipal, considerando as particularidades de cada escola.

Ante a finalidade do IDEB é fundamental a reflexão da escola em relação ao objetivo de garantir o Direito à Educação do estudante, bem como, discussões acerca de qual qualidade educacional está sendo ofertada na escola.

O resultado obtido no IDEB permite à escola realizar um diagnóstico de como está ocorrendo o processo educativo, para então propor ações pedagógicas que envolvam todos os profissionais da instituição de ensino melhorias no processo de transmissão, assimilação e produção do conhecimento, bem como a formação do estudante. O IDEB se torna um indicador importante para averiguar os problemas das escolas, ponderando ainda que o IDEB não é o único que afere a qualidade, e é preciso considerar o contexto da escola.

Todavia, ao discutir o IDEB, é importante compreender as tensões e os embates vivenciados no dia a dia, que permeiam a vulnerabilidade e desigualdade social. As escolas públicas precisam de um apoio maior em relação à instituição de políticas educacionais que favorecem de fato a classe dominada, e não a resultados, que configuram-se na exclusão, competição e responsabilização do profissional sem entender o contexto real. e essa situação favorece a instituição de políticas públicas para a classe dominante. Nessa linha de pensamento Oliveira, Dalila (2009, p. 31) esclarece:

Em meio a crise real, constata-se a carência de propostas políticas que realmente tenham força para mudar a situação para melhor. As evidências

empíricas parecem pouco eficazes no sentido de apontar possíveis saídas. A situação é complexa, e esperamos, transitória, mas reflete sem dúvida uma contradição maior, estrutural que pode não se resolver nos marcos do capitalismo.

Ao realizar a análise dos resultados do IDEB evidencia-se uma crise na escola pública. E isso revela também que questões como as condições que perpassam infraestrutura, valorização e condições de trabalho dos profissionais da educação, problemas estruturantes dos familiares e/ou responsáveis do estudante não são considerados, aspectos formativos, e ações que a escola realiza para suprir as demandas do cotidiano.

Outro fato a enfatizar é que o IDEB está referendado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi instituído com o Decreto n.º 6.094, em 24 de abril de 2007a, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Compreende-se que alguns documentos oficiais são instituídos no campo educacional com o objetivo de definir a oferta e a qualidade do ensino a partir das avaliações que estruturam o Saeb, bem como na proposição de políticas públicas educacionais, em referência a esse documento Saviani (2009a, p. 45) diz:

A lógica que embasa a proposta do Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”: o governo equipara-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e de “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável.

Ao refletir sobre a análise de Saviani (2009a), é preciso resgatar o que está instituído na CF de 1988, do Brasil, no que condiz sobre os princípios que estabelecem o Estado Democrático de Direito. A educação como um todo, e as interfaces que compõem o Estado precisam apreender a realidade do país como um todo, para que reivindicações sociais e políticas estabelecidas sejam discutidas, a fim de instituir políticas públicas que de fato contribuem para o fortalecimento da democracia, bem como, a garantia plena do Direito à Educação.

Para isso, as demais áreas, e, no caso específico, a educação, os profissionais, em lugares legítimos de luta, precisam debater e propor ações para

que de fato ocorra proposição de políticas educacionais que contemplem uma sociedade democrática, e, não um sistema capitalista.

E nessa mesma linha de discussão, a proposta de averiguar a qualidade do ensino no Brasil, também é relevante, analisar as políticas públicas educacionais que contribuem para a formação do profissional da educação. É fundamental que a formação inicial e continuada dos professores ocorra de forma que o saber pedagógico, a práxis e o agir humano estejam presentes nas práticas pedagógicas, visto que tais vivências permitem que o profissional possa agir de forma mais consciente no contexto escolar; e, conseqüentemente, possa colocar em prática tais situações no dia a dia da escola.

O processo de escolarização perpassa vários aspectos, e o fato do estudante saber ler, escrever, interpretar e fazer as operações básicas influenciam diretamente o resultado da prova, ou seja, a compreensão leitora é fundamental na resolução da prova, bem como, na formação do estudante enquanto cidadão atuante; visto que esta compreensão leitora também está relacionada aos outros componentes curriculares que não são avaliados no Saeb, mas que possibilitam o letramento⁴⁷ do estudante.

Nesse sentido, o processo educativo no contexto escolar precisa ser compreendido desde o início de escolarização do estudante. Saviani (2009a, p. 36) faz o seguinte apontamento:

De fato, a alfabetização é a porta de entrada e a pedra de toque do sistema de ensino em seu conjunto. Mas é ilusão pensar que a alfabetização é apenas um momento inicial do processo de aprendizagem, acreditando-se que ela se completa ao final do primeiro ou do segundo ano do ensino fundamental. Nessa fase inicial, as crianças podem chegar a dominar os mecanismos de linguagem escrita. Mas reconhecer as estruturas formais da língua não é ainda incorporá-las. Ao final do primeiro ou segundo ano, é possível que as crianças as reconheçam. A incorporação, porém, vai dar-se mediante o conjunto do currículo escolar, num trabalho pedagógico que se estende pelos anos subseqüentes.

⁴⁷ [...] alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; [...] importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (SOARES, 2004, p. 16).

O resultado do Saeb corresponde à um processo educativo que envolve a escola como um todo, e não ao trabalho específico do (s) professor(es) que atuam com as turmas que realizarão o Saeb. O trabalho pedagógico realizado de forma significativa com os estudantes no processo de alfabetização é fundamental, mas não se finda, é a compreensão que todo o coletivo da escola é responsável pela formação do estudante.

Saviani (2009a, p. 31) esclarece sobre o caráter diferenciado do IDEB:

O que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais de rendimento dos alunos.

Os resultados apontam dados significativos que apontam diagnósticos em relação ao acesso, a permanência e o processo de transmissão, assimilação e produção do conhecimento, porém, é importante considerar que a prova é padronizada e desconsidera a organização da escola, as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, e, o nível socioeconômico-cultural dos familiares e/ou responsáveis dos estudantes que também influenciam na aquisição do conhecimento.

Outra questão a destacar, é que o resultado do IDEB possibilita também refletir sobre como o Direito à Educação está sendo garantido num contexto de sala de aula em que a desigualdade social está presente, bem como, situações em que os estudantes apresentam diferentes níveis de proficiência nos componentes avaliados, e isso leva a retomada do plano de aula professores, para que se possa fazer uma avaliação dos encaminhamentos e estratégias metodológicas que estão sendo utilizadas, assim como a revisão de políticas públicas, pois as mudanças estruturais da sociedade democrática e capitalista refletem no aprendizado do estudante, prejudicando a garantia do direito à educação, objetiva-se assim que o resultado do IDEB não seja apenas um indicador numérico de qualidade.

Assim, entende-se que a qualidade da educação só acontecerá quando políticas públicas contribuam com as condições reais de vulnerabilidade socioeconômica-familiar, infraestrutura das escolas, diminuição do número de estudantes em sala de aula, investimento na formação e valorização do profissional

da educação, pois só assim as metas propostas pelo INEP podem ser alcançadas, na medida que considere que a melhoria da educação far-se-á na medida que formação do estudante for de fato proposta para o exercício da cidadania, assim como formação inicial e continuada do profissional da educação também acontecer nessa perspectiva.

Considerando então a aprovação do PNE 2014-2024, o INEP projetou o IDEB do período de 2015 a 2021 para as escolas brasileiras. A Tabela 4 mostra o resultado geral do IDEB e as metas projetadas até 2021 das escolas estaduais e municipais do Brasil que ofertam os anos finais do ensino fundamental.

TABELA 4 - IDEB – RESULTADO GERAL DAS ESCOLAS ANOS FINAIS DO BRASIL

IDEB Observado							Metas Projetadas							
Brasil	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Estaduais	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipais	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1

FONTE: Adaptado (Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 1 out. 2018).

De acordo com as informações obtidas pelo INEP nota-se que o IDEB observado no Brasil, das escolas estaduais e municipais, dos anos finais do ensino fundamental nos anos de 2007, 2009 e 2011, conseguiu atingir as metas projetadas, porém, ambas, escolas estaduais e municipais, de 2013 até 2017, não conseguiram manter e/ou avançar os resultados obtidos.

Nesta perspectiva, buscou-se então o resultado do IDEB das escolas dos anos finais da RME de Curitiba. Até o ano de 2017, das 185 escolas da RME apenas onze (11) escolas são de responsabilidade do município de Curitiba por esta etapa de ensino, visto que a Rede Estadual de Ensino do Paraná, nesta cidade, atende predominantemente os estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

A Tabela 5 apresenta o resultado geral do IDEB das 11 (onze) escolas da RME de Curitiba dos anos finais do ensino fundamental.

TABELA 5 - IDEB – RESULTADO GERAL DAS ESCOLAS ANOS FINAIS DA RME CURITIBA

IDEB Observado							Metas Projetadas							
Curitiba	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	4.2	4.4	4.7	4.7	5.3	5.2	4.2	4.3	4.6	5.0	5.6	5.8	5.8	6.1

FONTE: Adaptado (Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 1 out. 2018).

Os dados permitem observar que em 2007 o resultado obtido na RME de Curitiba atinge a meta projetada pelo INEP; em 2009 e 2011 os números indicados constataam avanços nos resultados, no entanto, nos anos de 2013, 2015 e 2017 os resultados ficaram abaixo do esperado pelo INEP.

Ao verificar os resultados da RME de Curitiba percebe-se a necessidade de analisar os dados de forma a compreender a organização do trabalho pedagógico da escola, em que se considera a relação do contexto político, socioeconômico, cultural, físico e educacional presentes nas unidades escolares, para que todos os envolvidos vislumbrem melhorias no processo educativo a partir de ações pedagógicas planejadas a curto/médio e longo prazo.

Em termos educacionais, considera-se que o processo educativo dessas (11) onze escolas do ensino fundamental finda-se legalmente ao completar os 9 (nove) anos de escolaridade que são obrigatórios por lei, porém é importante questionar como acontece o processo de escolarização do estudante nesse período de escolaridade, ou seja, todo o ensino fundamental.

O resultado é um indicador de qualidade para o governo, porém, considerando a realidade social quais ações de âmbito nacional estão sendo propostas com vistas a garantir a melhoria do processo educacional a partir da diversidade presente no contexto escolar, em que, de forma igualitária e equitativa, a formação integral do estudante seja algo possível no espaço escolar.

Ou seja, é importante lembrar que existem situações pontuais de cada unidade escolar que influenciam os resultados obtidos. Desse modo, é importante analisar aspectos como: infraestrutura, questões socioeconômicas e culturais; se estudantes com inclusão tem atendimento diferenciado e especializado, no caso de inclusão na sala, se os demais estudantes estão sendo atendidos com a também garantia do direito a educação; se existe formação específica e se tem participação dos profissionais da educação que trabalham com estudantes de inclusão em cursos de formação continuada; averiguar a relação teoria e prática no dia a dia escolar; se existe participação familiar e/ou dos responsáveis no dia a dia do estudante; dentre outras situações.

Porém tais questões precisam ser averiguadas no cotidiano escolar, pois além de indicar a necessidade de ações educativas da e para a escola, o governo deve propiciar condições para que seja possível alcançar as metas projetadas pelo INEP, todavia, entretanto, de forma que aconteça a formação integral do estudante.

Configura-se então, a importância de trazer os dados obtidos do IDEB dessas 10 (dez) escolas que trabalham com os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, visto que somente 1 (uma) trabalha com os anos finais. A Tabela 6 aponta os resultados obtidos no IDEB das 10 (dez) unidades escolares da RME de Curitiba que ofertam anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

TABELA 6 – RESULTADOS IDEB 2017 ANALISADOS DAS ESCOLAS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Escolas	IDEB Observado		Metas Projetadas	
	2017			
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
A	5,7	*	6.5	5.4
B	6.7	*	6.7	5.8
C	6,5	5.4	6.3	5.3
D	6,2	5.3	6.6	5.6
E	**	*	**	5.6
F	6,2	5.0	5.9	5.3
G	6.6	5.3	6.6	6.2
H	6,2	5.7	6.4	5.6
I	6,1	*	5.7	4.7
J	6,9	5.9	6.4	5.8
K	6,6	5.4	6.5	6.3

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados

** Escola que até 2018 só ofertavam anos finais do ensino fundamental

FONTE: Adaptado (Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 mar. 2019).

Ao analisar a Tabela 6, observa-se que no último IDEB 2017, das onze (11) escolas dos anos finais, quatro (4) escolas apresentaram número de estudantes insuficientes para avaliar o processo de ensino na escola. Nesse sentido, questiona-se os motivos que levaram tal resultado.

Os dados apresentados na escola A e I em relação aos anos iniciais do ensino fundamental superaram as metas projetadas, porém nos anos finais o número de estudantes que fizeram a prova não foi suficiente para gerar resultado. A escola B alcançou a meta esperada nos anos iniciais, e nos anos finais, como a escola A e I, não apresentou resultado.

A escola C e K, o IDEB nos anos iniciais superou a projeção do INEP, e nos anos finais ficaram abaixo do esperado. Nos anos iniciais e finais, a escola D ficou abaixo da meta projetada. A escola F o IDEB foi acima do esperado nos anos iniciais e nos anos finais ficou abaixo. Já a escola G obteve o resultado projetado pelo INEP nos anos iniciais, e nos anos finais ficou abaixo. A escola H superou a meta nos anos iniciais, e caiu nos anos finais. A escola J superou a meta projetada nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

E ao realizar a reflexão pedagógica das 10 (dez) escolas, é imprescindível destacar que o PPP de cada unidade precisa expressar as especificidades de cada etapa de ensino, ou seja, a organização da escola contempla a mesma proposta pedagógica nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, sem considerar as especificidades dos anos finais do ensino fundamental; com base na quantidade de estudantes matriculados e que fizeram a prova, é necessário analisar também se o resultado obtido condiz com o dia a dia em sala de aula. Ou seja, as hipóteses precisam ser levantadas e interpretadas pelo coletivo, visto que os resultados do IDEB não consideram a diversidade presente nas escolas brasileiras do país.

Na organização de ensino das escolas da RME predomina-se em ciclos de aprendizagem⁴⁸; contudo, é importante destacar que das 10 (dez) escolas dos anos iniciais e finais, somente uma escola está organizada em ciclos de aprendizagem nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e as outras 9 (nove) escolas a

⁴⁸ O Parecer 487/1999 aborda sobre o Projeto de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem “[...] O presente documento se constitui na Proposta de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os desafios postos hoje à escola pública, em decorrência das transformações no mundo do trabalho, nos meios de comunicação e informação, no exercício da cidadania e na busca da preservação do meio ambiente, entre outros, apontam para a necessidade de uma organização de ensino que contemple fundamentalmente a diversidade cultural e individual dos cidadãos, que tenha o desenvolvimento do ser humano como referência para a construção de aprendizagens significativas. Neste contexto, esta proposta da Rede Municipal representa uma resposta a esses desafios e uma alternativa ao fortalecimento da ação educativa” (PARANÁ, CEE/PARECER 487/1999).

organização de ensino está contemplada da seguinte forma: anos iniciais ciclos de aprendizagem, e anos finais do ensino fundamental, séries.

Considera-se também nessa análise que estudantes podem ser advindos de outra escola, seja da rede pública ou privada, bem como a rotatividade dos profissionais da educação na unidade escolar.

A ampliação da discussão do resultado do IDEB nessas unidades escolares possibilita a reflexão de como está sendo consolidado o processo educativo ao final do ensino fundamental. A partir do resultado de uma avaliação externa, faz-se necessário a realização de uma avaliação interna por parte dos profissionais da escola para que ocorra a interpretação e análise dos dados que geram os resultados, pois expressam diretamente ou indiretamente a forma como a organização do trabalho pedagógico ocorre na escola.

Nessa análise, a escola precisa considerar a diversidade socioeconômica e cultural que perpassa a instituição de ensino, e retomar a função social e a formação de homem que se objetiva, para que assim, o sistema educacional resista ao sistema capitalista. Nessa linha de raciocínio, os resultados do IDEB apresentam um diagnóstico de como a educação vem sendo efetividade em âmbito nacional, porém, é um diagnóstico amostral e não sobre a organização do trabalho realizado na escola.

A Tabela 7 apresenta informações fornecidas pelo site do INEP sobre os índices de matrículas, taxas de aprovação, retenção e abandono escolar das escolas da RME de Curitiba.

TABELA 7 - ÍNDICE GERAL DE MATRÍCULAS, APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO ESCOLAR NAS ESCOLAS ANOS FINAIS DA RME CURITIBA EM 2017

ESCOLAS ANOS FINAIS DA RME CURITIBA 2017				
ANO	MT	AP	RT	AB
6º ano	32,2	92,4%	7,1%	0,5%
7º ano	31,8	91%	7,7%	1,3%
8º ano	31,1	91,9%	6,8%	1,3%
9º ano	30,4	97%	1,9%	0,4%

* MT – matrículas; AP – aprovação; RP – retenção; AB – abandono escolar

FONTE: Adaptado (Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 mar. 2019).

Ao analisar os dados observa-se que o maior número de matrículas é no 6º ano, porém pode considerar também a existência de transferências de estudantes para instituições estaduais ou privadas, entre outras situações. Em relação à taxa de aprovação do 6º para o 9º ano, esta aumenta. Neste âmbito, é possível apontar que é no 9º ano que acontece o Saeb, e tais resultados interferem no resultado do IDEB. Já o índice de maior abandono escolar ocorre no 7º e 8º ano de escolaridade.

Longe de esgotar as opções de análise e reflexão sobre os dados e resultados disponibilizados pelo INEP, observa-se a necessidade da escola em seu coletivo realizar esse estudo com a equipe de profissionais, o governo federal propor ações que de fato contribuem para a melhoria da educação no país.

Diante das informações apresentadas sobre o IDEB, objetivou-se analisar os PPPs: B, G, H, J e K, visto que é esse documento que fundamenta a organização pedagógica das escolas. As Escolas H e K foram estabelecidas para essa análise, pois superaram a meta projetada pelo INEP para o ano de 2017, bem como não tiveram alunos retidos no ano de 2017; as Escolas G e J, pois o índice ficou bem abaixo do esperado, visto que no decorrer dos anos, na Escola G, os resultados foram aumentando, porém em nenhum momento atingiram a meta projetada pelo INEP; e a Escola J diminuiu o resultado em relação ao de 2015; e por fim, a escola B que apresenta a organização de ensino em ciclos de aprendizagem nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Portanto, após definido o critério de escolha da escola, buscou-se o projeto político pedagógico das unidades escolares. Cada unidade escolar tem uma página eletrônica no Portal Cidade do Conhecimento. O portal é um site da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, em que os cidadãos podem localizar informações sobre a RME de Curitiba, visto que a página eletrônica das unidades escolares tem um espaço para inserir o projeto político pedagógico.

Ao realizar esse acesso constatou-se que as escolas H e G não apresentam o documento na página eletrônica da escola; e as escolas B, K e J disponibilizam; entretanto, a escola J, não tem um arquivo específico para fazer download, mas insere as informações do PPP no espaço destinado a esse download, entretanto, a formatação do documento é comprometida, dificultando a leitura.

De acordo com a leitura dos PPPs disponibilizados no site, a última atualização ocorreu em 2017, visto que foi encaminhado para as escolas da RME de

Curitiba um documento que orientou a reelaboração. O documento foi denominado: Elementos Constitutivos do Projeto Político Pedagógico⁴⁹.

Sabe-se que tais escolas têm autonomia para a construção, elaboração, e, que as particularidades e especificidades da instituição de ensino devem ser contempladas no PPP, para que as práticas pedagógicas ocorram a partir da práxis educativa; todavia, a concepção de trabalho pedagógico precisa estar em consonância com os princípios e pressupostos definidos na LDB n.º 9.394/1996 e articulados com as concepções de sociedade, ser humano e educação da mantenedora que a instituição de ensino está interligada, seja pública ou privada, visto que são essas concepções que embasam a organização do trabalho pedagógico na escola.

Uma questão a ser apontada em relação à análise feita dos PPPs, é que somente uma das escolas, em seu documento, coloca as atribuições de cada profissional, e este registro é fundamental para corroborar com a garantia dos deveres e direitos relacionados ao trabalho educativo coletivo que precisa ser instaurado na escola.

Em face ao exposto, o entendimento das legislações vigentes e das políticas públicas educacionais propicia aos profissionais a tomada de decisões conscientes em relação à intencionalidade da educação proposta em documentos oficiais.

Destaca-se que a avaliação está amparada na LDB n.º 9.394/1996, no artigo 9º, inciso VI atribui à União: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, [...], em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Devido à importância de ressignificar o processo educativo em âmbito local, regional e nacional, as políticas públicas educacionais instituíram às avaliações de larga escala - Saeb, e como já explicado, o Saeb compõe o resultado do IDEB que permite averiguar como a educação está sendo estabelecida no país.

⁴⁹ O documento reúne, além dos aspectos legais, filosóficos e pedagógicos, os materiais que foram utilizados nos encontros dos grupos de estudos desde 2013, e os cadernos das SEPs 2013, 2014, 2015 e 2016, por trazerem contribuições teóricas para a reflexão e discussão sobre os elementos que compõem o PPP (CURITIBA, 2016b, p. 10).

E tendo como prerrogativa promover os avanços na área da educação, o Estado analisa o sistema de ensino do país a partir dos resultados obtidos no IDEB. A estrutura do processo educativo, os desafios e as necessidades de superação são vistas então na retomada e na implantação de novas políticas públicas educacionais que considerem de fato as desigualdades sociais presente no país.

Em face a essa realidade, ao considerar a importância da avaliação na educação, o currículo escolar ganha notoriedade nesse processo educativo com o documento oficial Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que a implementação da base deve ser iniciada no ano de 2019, e se prolongar até 2020.

Para Cury; Reis; Zanardi (2018, p. 48) “A elaboração de uma base nacional comum curricular tem a ver com a constituição de uma cidadania portadora de representatividade e de participação”. Com efeito, a educação escolar é uma opção para garantir a todos os homens os princípios oriundos da vida num governo democrático: igualdade, liberdade e justiça.

Todavia, faz-se necessário, um processo de formação continuada para que esse currículo seja adequado à realidade das escolas brasileiras, assim como averiguar a precarização do trabalho docente, com vistas a possibilitar a todos a real garantia do direito à educação.

4.2 AVALIAÇÃO E OS PROCESSOS DE EMANCIPAÇÃO

Educação faz parte do ser humano, e isso independe do contexto histórico, econômico, político, social e cultural. A educação é permanente, e sua efetividade proporciona ao homem o acesso e a escolha criteriosa do uso das informações disponíveis em várias áreas.

Nesse sentido, a avaliação é um dos processos mais importantes no contexto educacional, pois permite que as instituições de ensino analisem os resultados obtidos das avaliações realizadas e retomem as ações pedagógicas. Isso implica um agir e refletir consciente e crítico diante do fazer educativo que perpassa questões curriculares, sociais, de tempos e espaços.

Deste modo, a avaliação está relacionada a conhecimentos que permeiam a vida do homem, em que escolhas são realizadas constantemente, como esclarece Luckesi (2018, p. 26):

As avaliações cotidianas e habituais nos permitem fazer escolhas e viver o dia a dia, solucionando nossas necessidades imediatas; contudo, as avaliações praticadas de modo intencional e consciente nos permitem tomar decisões fundamentais para nós e para os outros, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista coletivo.

A prática educativa é permanente e a formação do ser humano ocorre na convivência diária com outros seres humanos; porém, quando as ideias e o respeito mútuo são estabelecidos no espaço educativo, a partir da pluralidade e diversidade de opiniões, informações e recursos didático-pedagógicos que contribuem no processo de assimilação, transmissão e produção do conhecimento, o trabalho pedagógico é intencional e comprometido com a educação brasileira.

É essencial também que os profissionais da educação acompanhem as atualizações que ocorrem no contexto tecnológico para que propostas educativas sejam realizadas. Principalmente, nos dias de hoje, em que os recursos tecnológicos, como diz Kenski (2007, p. 40) “as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) evoluem com muita rapidez. A todo instante surgem novos processos e produtos diferenciados e sofisticados”. Portanto, o direito a educação também está relacionado à perspectiva de que os resultados obtidos nesse processo pedagógico de construção do conhecimento contribuam na formação dos estudantes que atuarão no mercado de trabalho tecnológico, e não só analógico.

Todavia, os profissionais precisam estar cada vez mais qualificados para atuar nesse novo contexto que se configura com as tecnologias, entre outras questões, caso contrário, estarão despreparados para exercerem o trabalho educativo nas instituições de ensino.

Trata-se então de um estudo reflexivo sobre a realidade, bem como sobre as mudanças dos processos educativos, em que escolhas metodológicas precisam ser feitas para que a educação escolar oportunize a todos uma vida digna e respeitável independente do local em que o estudante mora. Para atender a essa finalidade, vale lembrar o que diz Vázquez (2007, p. 220):

A atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. Nesse caso, os atos não só são determinados causalmente por um estado anterior que se verificou efetivamente – determinação do passado pelo presente-, como também por algo que ainda não tem uma existência efetiva e que, no entanto, determina e regula os diferentes atos antes de desembocar em um

resultado real; ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro.

Assim, essa discussão perpassa o entendimento de todo o processo educativo que ocorre na escola que envolve as concepções dispostas no projeto político pedagógico, conhecimento das legislações vigentes, concepção de homem, educação, currículo, planejamento, avaliação, e características da sociedade contemporânea. O entender, questionar, pesquisar, propor ações educativas pressupõe o comprometimento com uma educação que visa à formação para a cidadania.

Aqui se destacam as divergências e conflitos que incidem nesses momentos, porém é nessas situações que se formam cidadãos mais críticos, e é nessa discussão reflexiva que é possível transformar a realidade. Diante disso, Apple (2003, p. 42) reitera:

A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem dever servir e quem deve tomar essas decisões. É, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos.

Para isso, a educação ocorre de fato quando os profissionais questionam as ações pedagógicas que acontecem na instituição de ensino e se tais ações permitem que a finalidade da educação se efetive. Sabe-se que problemas externos e internos podem vir a interferir na aprendizagem do estudante, entretanto, a partir do momento que os envolvidos no processo educativo conscientizam-se e diante da realidade que está presente nesse contexto, retomar as ações pedagógicas se torna imprescindível. Em síntese, avaliação e o planejamento são intrínsecos aos processos educativos.

O processo avaliativo é uma permanente ação-reflexão-ação do trabalho pedagógico diante da compreensão crítica do mundo e das condições de trabalho que estão instituídas. Porém, é na ação-reflexão-ação que é possível deixar presente o compromisso educacional na instituição de ensino, perante a sociedade e consigo mesmo. Com base nessa elucidação, Hoffmam (2018, p. 13) esclarece:

O processo avaliativo está fundamentado em valores morais, em concepções de educação, de sociedade, de sujeito. Essas concepções

regem o fazer avaliativo e lhe dão sentido. É preciso pensar, em primeiro lugar, sobre as concepções vigentes entre os educadores antes de se discutirem metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas, sem levar em conta o que significa “avaliar”, é como preparar as malas sem saber o destino da viagem.

Entende-se que o contexto do ensino brasileiro é maior que os das escolas, e é por isso que as estratégias são diferenciadas e diversificadas em relação à organização do trabalho pedagógico da escola e demandam ser colocadas em prática, respeitando aquela realidade. Porém, o direito à aprendizagem do estudante precisa ser garantido, formando um cidadão atuante, independente do contexto social que estiver inserido.

Portanto, os processos avaliativos só contribuem na formação do estudante e no trabalho do profissional da educação, quando de fato a práxis transformar o espaço educativo num lugar em que todos, profissionais da educação e estudantes, possam conhecer e intervir na realidade social.

E a escola, como parte desse processo avaliativo, necessita deixar em pauta o que está exposto no PPP, pois é neste documento que se tem a concepção de educação, de homem, sociedade, currículo, planejamento e avaliação, e é nessa retomada que é possível (re)planejar, (re)avaliar o processo educativo realizado na instituição de ensino e que será também oportunizada a formação do homem crítico e atuante na sociedade contemporânea. Recorre-se, então, a Saviani (1983, p. 93) quando diz:

[...] a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação do objetivo da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo.

A organização do trabalho pedagógico da escola quando encaminhado conforme aponta Saviani (1983) poderá propiciar e contribuir para a emancipação humana. O direito à educação, o exercício da cidadania e a apropriação dos saberes escolares precisam ser possibilitados nesse espaço de forma a garantir que as práticas pedagógicas desenvolvidas respeitem e valorizem as diferenças sociais, culturais e econômicas encontradas nesse ambiente educativo.

O planejamento precisa ser constantemente repensado a partir da relação teoria e prática. O ato (re) planejar e (re) avaliar é inerente à profissão do professor, e precisa estar presente no dia a dia do docente. De acordo com Luckesi (2005, p.

105) “o ato de planejar é uma atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”, e os processos avaliativos complementam a intencionalidade educativa, pois avaliação também é um ato intrínseco a este processo, como assevera Hoffmam (2001, p. 10):

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano. De pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada.

O processo avaliativo na instituição de ensino possibilita o diagnóstico do trabalho que está sendo desenvolvido. A partir desse diagnóstico, o coletivo da escola precisa se conscientizar e possibilitar ações voltadas para a garantia da formação integral do estudante.

Nesse processo avaliativo, também é fundamental considerar a diversidade presente nas escolas, e com base nessa observação, Ferraço (2010, p. 108) analisa que:

Se pensarmos cada sujeito como inserido em diferentes contextos de vida, não como negar que suas possibilidades de conhecimento estão ligadas às relações entre contextos e que a escola democrática tem uma função primordial na ampliação dessas possibilidades. A história de vida de cada aluno e, por efeito, de cada professor, não é uma trajetória apenas pessoal, descolada dos contextos econômicos, políticos e culturais que existem. Há, então, diferentes possibilidades de conhecimentos para os alunos e para as professoras, que precisam ser consideradas e ampliadas, quando nos dedicamos a pensar ou a realizar a avaliação nas escolas.

A educação voltada para o direito à aprendizagem é uma concepção diferente de uma educação voltada para retenção ou aprovação. Quando se realiza avaliações com o objetivo de refletir sobre o trabalho educativo que está sendo realizado, possibilita-se consolidar contínuas melhorias na formação do estudante, e, conseqüentemente, na educação que está sendo propagada na sociedade.

Assim, cabe o reconhecimento de atividades pedagógicas que permitam ao estudante aprendizagem em relação aos conteúdos curriculares, bem como dar condições para que o estudante desenvolva independência e autonomia nas situações vivenciadas no dia a dia, dentro e fora dos espaços escolares.

Segundo Luckesi (2018, p. 188):

[...] podemos tomar consciência de que não existe uma avaliação “de” contexto, “de” processo, “de” produto, como não existe uma avaliação diagnóstica, formativa, somativa, processual, contínua, emancipatória, dialética, dialógica, mediadora, mas sim gestões de ações formativas, emancipatórias, dialéticas, dialógicas, mediadoras...Assim, tomamos consciência de que quem realiza ações e produz resultados é o gestor da ação, não a avaliação ou o avaliador, como parece ser expresso pelas variadas denominações atribuídas à avaliação, em especial, no meio educacional.

Os processos avaliativos realizados na escola precisam estar em consonância com profissional que trabalha diretamente com o processo de assimilação e transmissão do conhecimento. Os desafios que ocorrem no interior das salas de aulas precisam ser discutidos coletivamente, pois para que ocorra emancipação é fundamental a conscientização de que o planejar e o avaliar são processos indissociáveis.

A prática pedagógica diante dos resultados da turma e de cada estudante precisa ser repensada coletivamente para que novas estratégias metodológicas possibilitem a aprendizagem do estudante; observando que é preciso efetivar o que está estabelecido no PPP da escola com os adendos necessários para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de forma significativa e efetiva.

Vale lembrar que a diversidade presente em sala de aula e os problemas sociais que se apresentam nesse contexto precisam ser entendidos como conquistas de lutas sociais que oportunizam a todos os cidadãos brasileiros acesso à educação escolarizada. Portanto, agora é preciso continuar a luta para conquistar melhores condições de garantir o direito à educação.

Ressalta-se, aqui, a importância da práxis no espaço educativo, corrobora-se com Ferreira (2008, p. 66), quando afirma:

É a partir da práxis que se entende a prática, sempre como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho educativo que integra estas duas dimensões, estes dois pólos que são indissociáveis na aquisição do conhecimento comprometido com a verdadeira formação humana.

A formação para cidadania requer esforços contínuos dos profissionais da educação. Os processos avaliativos acontecem para que tomadas de decisões em relação às ações pedagógicas sejam realizadas de forma a vislumbrar a formação

de cidadãos críticos, comprometidos, responsáveis e atuantes numa sociedade democrática. Cabe então dizer que a avaliação é transformadora à medida que inclui o estudante no processo de apreensão do saber escolar a partir das situações reais de vida do estudante.

Nessa linha de raciocínio, os processos avaliativos perpassam a vida do homem em cada período histórico. É fundamental que a escola retome também questões que aferem os estudantes em relação ao seu pertencimento na sociedade que envolve discussões acerca da etnia⁵⁰, gênero, raça, bem como questões pontuais em relação à fase de vida desse estudante, no caso específico do estudo da tese, a adolescência.

Entender a fase de vida e a sociedade contemporânea que o estudante está inserido é dar condição de escuta e de participação na sua formação. Ou seja, é inserir na prática pedagógica a presença constante do diálogo e do respeito, que corrobora, então, no pensamento e na ação democrática no espaço escolar.

Esse movimento de ir e vir em relação aos processos avaliativos permite que a escola trabalhe de forma mais democrática e humana, em que a intencionalidade educativa se desdobre nesse contexto de forma comprometida e responsável. Em relação a essa discussão, Luckesi (2011a, p. 93) faz a seguinte afirmação:

Um educador, que se preocupe com que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. Cada passo da sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

A partir deste ponto de vista, aponta-se a necessidade de reflexão de que o processo avaliativo oportunizará subsídios para que os profissionais da educação redefinam o agir pedagógico numa perspectiva de que a discrepância da teoria e a prática no contexto educacional seja historicamente e gradativamente superada,

⁵⁰ Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008, artigo 26A: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 06 fev. 2019.

possibilitando assim a formação do homem numa perspectiva de emancipação humana.

Para isso, é preciso pensar, questionar e averiguar se as práticas avaliativas que acontecem no contexto escolar estão pautadas em concepções excludentes ou emancipatórias. É importante ressaltar que a formação continuada do profissional da educação implica algo que é inerente a sua função. Fazendo referência a essa ideia, a práxis está intrínseca ao trabalho educacional.

Ao se defrontar com o desafio da organização do trabalho pedagógico numa perspectiva de emancipação humana, cabe oferecer a todos os estudantes a igualdade de formação para a cidadania, em que a equidade está presente no contexto escolar de forma a oportunizar ações pedagógicas que deixem a sociedade mais justa. A escola é um lugar legítimo para oportunizar a todos os cidadãos a garantia de uma vida digna.

Portanto, avaliação como um processo emancipatório dispõe, e é necessária no contexto de uma organização pedagógica democrática e inclusiva, assim faz-se necessário compreender os desafios e possibilidades de propor esse trabalho educativo nas instituições de ensino, sendo então elucidado no próximo capítulo.

5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Mas o que é o pedagogo? Ou: quem é o pedagogo? Essa pergunta pode ter uma resposta direta, imediata e simples: Ora! Pedagogo é quem se formou em pedagogia e, conseqüentemente, atua no campo da educação. No entanto, é preciso considerar que o curso de pedagogia sofreu modificações ao longo do tempo e, conseqüentemente, também o conceito de “pedagogo” se alterou (SAVIANI, 2012a, p. 04).

Este capítulo traz a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico e suas implicações nas práticas pedagógicas dos profissionais da educação e estudantes.

Nesse sentido serão apontados os aspectos teóricos, legais e normativos sobre o trabalho do pedagogo da RME de Curitiba que estão definidas no Decreto Municipal de Curitiba de n.º 88/2019, na Portaria n.º 12/2017 que orienta os procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar e na Portaria n.º 60/2017 que estabelece a quantidade de pedagogos por escola.

Também será apresentada a pesquisa empírica realizada com os pedagogos dos anos finais do ensino fundamental da RME de Curitiba compreendendo a importância de como se dá a organização do trabalho pedagógico no dia a dia da escola.

5.1 PROCESSOS EDUCATIVOS: REFLEXÃO CONTÍNUA E COLETIVA

Os profissionais da educação necessitam compreender o que está exarado em lei e o seu impacto no contexto escolar e social, para isso, é imprescindível interpretar as políticas educacionais postas, para que a ação escolar esteja em consonância com a lei e com os pressupostos teóricos democráticos que embasam a educação brasileira, objetivando então, a formação humana.

Todavia, sabe-se dos impactos sociais e das transformações que acontecem nos dias de hoje e que inferem no trabalho escolar, porém, na perspectiva do materialismo histórico dialético o trabalho é considerado uma ação vital do homem (SAVIANI, 2008b); portanto, a partir dessa compreensão percebe-se a necessidade de tornar o trabalho consciente, e quando se fala do trabalho realizado na escola, o

mesmo precisa acontecer a partir da práxis e de modo coletivo. O trabalho na escola está relacionado ao trabalho não material que envolve produção de ideias, conceitos e valores, nesse sentido, corrobora-se com Saviani (2008b) quando Guimarães (2004, p. 52) faz a seguinte afirmação:

Ter o humano como objeto de trabalho traz uma segunda consequência para o trabalho do professor: o seu componente ético e emocional. O intenso processo de relações que se trava na prática educativa produz mudanças emocionais inesperadas, leva o professor a questionar suas intenções, seus valores, suas maneiras de ensinar, enfim, a conhecer melhor as próprias reações e suas consequências na formação dos alunos. Também a aprendizagem é uma atividade emocional, mas que envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as consequências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe.

A escola, enquanto espaço responsável pela educação – formação humana – provoca e legitima reflexões e ações pedagógicas que envolvem todos os profissionais da escola a fim de possibilitar a compreensão e a formação do estudante em sua totalidade humana; o conhecimento da realidade concreta é mediado pelas ações dos profissionais da educação, contribuindo, assim, com a mudança da totalidade a partir da consciência do seu ser.

Para tanto, é fundamental que as interpretações sobre esta realidade, as concepções de educação dos profissionais da educação e a organização do trabalho pedagógico sejam analisados a fim de refletir e reorganizar práticas pedagógicas que tenham como objetivo garantir a formação integral do estudante.

Ao compreender o ser humano, como já falado anteriormente, Marx (1986, p. 37) afirma como “um ser real de carne e osso” com condições de existência a partir da sua realidade concreta, considera-se que o trabalho quando consciente, ou seja, quando o trabalhador compreende o trabalho que realiza e sabe os impactos frente à sociedade lhe permite gradativamente transformar a sua realidade. Nessa perspectiva, acredita-se que o trabalho realizado na escola possibilita a efetivação da formação necessária do homem para o exercício da cidadania.

Formar para cidadania é formar cidadãos que possam intervir conscientemente e criticamente no contexto social, político, econômico, cultural e material com o objetivo e domínio de possibilidade de interpretar e transformar a realidade para uma vivência mais digna. Para exercer a cidadania é preciso vivenciá-la de forma que possa colocá-la em prática no seu cotidiano, ampliando-a

para o outro e no outro, num contexto social em que a compreensão e o respeito à diversidade social, cultural e política possibilite um agir responsável.

Diante dessa situação, a gestão escolar precisa oferecer aos profissionais da educação o conhecimento que perpassa o saber democrático, oportunizando condições reais de participação e ação política para além do que está definido na LDB n.º 9.394/1996; permitindo a ressignificação sobre a participação representativa para democrática de fato.

Nesse sentido, conhecer a organização do trabalho pedagógico e os aspectos que o perpassam, imbrica na compreensão do conhecimento do contexto sociopolítico do país e movimentos que determinam a ação na escola. O trabalho na escola precisa acontecer a partir de uma intencionalidade educativa, em que ações precisam estar em consonância com as concepções propostas a fim de garantir a formação integral do estudante.

Esse movimento reconhece a importância dos profissionais da educação em relação à ressignificar o pensamento e a prática educacional, bem como retomar, reafirmar e respeitar os tempos de formação inicial e continuada de cada profissional que inferem no dia a dia pedagógico. Ou seja, todos os seres humanos são diferentes em vários aspectos como: etnia, sexualidade, cultura, genética, entre outros; porém esta diferença é uma característica da diversidade social, e que está presente diariamente na escola; e o desafio da escola, diante dessa diferença e diversidade, proporcionar a todos os que estão envolvidos nesse processo educativo a igualdade de oportunidades no processo de garantir o direito à educação.

É fundamental que a equipe de profissionais da escola se articule com as pessoas e grupos que estão diretamente ligados ao processo educacional (estudantes, famílias, e/ou responsáveis, comunidade) desenvolvendo o planejamento com práticas pedagógicas que contribuam para a viabilização da democratização do conhecimento na sociedade, na qual os direitos fundamentais de educação, saúde, trabalho, moradia entre outros que já são assegurados a partir da CF do Brasil, de 1988, possam ser efetivados nas condições presentes da escola, e que a escola possa sim contribuir com essa política em ação intervindo na realidade composta por todos. A esse respeito, Kuenzer (2000, p. 85) explica essa necessidade:

Partindo-se da concepção da realidade como um todo estruturado, que não está dado *a priori*, que não é acabado e perfeito, mas como totalidade concreta que se desenvolve e se cria, conhecer os fatos desta realidade significa apreender o lugar que eles ocupam na totalidade, e as formas de articulação com outros fatos.

É importante conhecer e entender como se dão as relações históricas, sociais, econômicas, políticas presentes no sistema capitalista⁵¹, ou seja, conhecer a totalidade para entender como os fatos estão sendo postos e, conseqüentemente, quanto maior for à compreensão dos fatos, maior será a compreensão da totalidade e a ação sobre esse contexto.

Daí a necessidade de conhecer o perfil dos estudantes, dos profissionais da educação, da comunidade, os conflitos e desafios do contexto econômico, político e social, bem como refletir sobre a concepção de homem, sociedade e educação, acrescentando também a compreensão do que é escola, currículo, avaliação, e como se dá o processo de transmissão, assimilação e produção do conhecimento; sendo que essas questões já estão propostas no PPP de cada escola.

Nesta linha de pensamento, sabe-se que a participação de todos nas tomadas de decisões no contexto escolar democrático quando representada a partir de uma participação efetiva, permite vislumbrar a percepção sobre a responsabilidade e o comprometimento na elaboração e na consolidação das ações propostas nos espaços educativos, de forma que a escola exerça sua função social, política e pedagógica na formação de cidadãos que saibam lidar com suas necessidades reais diante das condições presentes na sociedade.

Tal reflexão compreende que a educação vai além de conteúdos curriculares e extracurriculares, precisa apreender o entendimento e o conhecimento dos diversos aspectos e singularidades que perpassam a condição do homem na sociedade, no contexto global com suas contradições, conflitos, lutas e acontecimentos.

⁵¹ No Dicionário do Pensamento Marxista o capitalismo é uma denominação de modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. O capital pode tomar a forma de dinheiro ou de crédito para a compra da força de trabalho e dos materiais necessários à produção, a forma de maquinaria física (capital em sentido estrito), ou, finalmente, a forma de estoques de bens acabados ou de trabalho em processo. Qualquer que seja a sua forma, é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção (BOTTOMORE, 2001, p. 51).

Nessa perspectiva, é possível dizer que a educação e a política possuem especificidades, porém são intrínsecas uma com a outra ao serem compreendidas em uma prática social, como afirma Saviani (2008a, p. 85):

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc.”.

Esta interdependência apontada e explicitada por Saviani (2008a) atesta que os processos educativos ocorrem a partir da indissociabilidade da educação e a política, e que estão intrínsecas na prática pedagógica, pois esta expressão é uma opção e concepção política – é um ato político; a educação é um ato político, e o espaço escolar necessita possibilitar discussões e reflexões sobre a formação do ser humano, o qual vislumbra uma sociedade a ser concebida a partir das políticas comprometidas com a democratização da sociedade, em que permite o direito de todos em desempenhar o pleno exercício da democracia e a participação cidadã.

Por essas razões, é imprescindível a compreensão da função dos profissionais da educação no contexto escolar. E ao especificar o profissional pedagogo, entende-se que ele é o articulador do processo educativo; a sua função está atrelada à organização e a intervenção do trabalho realizado no espaço escolar; visto que as práticas pedagógicas precisam ocorrer na escola numa perspectiva de gestão escolar democrática.

Sendo assim, o desafio do pedagogo é trabalhar os conhecimentos didático-pedagógicos relacionados ao que é currículo, planejamento e avaliação a fim de promover, junto aos professores especialistas⁵², uma formação crítica e reflexiva no processo de transmissão, assimilação e produção do conhecimento.

Na RME de Curitiba, o Decreto Municipal de n.º 88, de 28 de janeiro de 2019, alterou o Decreto Municipal n.º 1.313, de 15 de dezembro de 2016, em que estabelece às atribuições referentes à Pedagogia Escolar, e a Portaria n.º 12, de 12

⁵² Professores especialistas são compreendidos como os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental. De acordo com a LDB n.º 9.394/1996 os professores precisam ter graduação com licenciatura específica para ministram aulas nos diferentes componentes curriculares que são ofertados (BRASIL, 1996).

de abril de 2017, que orienta os procedimentos para que seja possível executar o planejamento da pedagogia escolar nas unidades da RME de Curitiba.

De acordo com o Decreto Municipal de n.º 88/2019, no Sumário das Atribuições, estabelece as ações do pedagogo escolar da RME dos anos iniciais e finais do ensino fundamental:

Coordenar a organização do trabalho pedagógico, junto ao coletivo de profissionais da unidade, no acompanhamento dos processos educativos relativos ao currículo, planejamento e avaliação, na formação continuada, nas relações com as famílias e no fortalecimento da gestão democrática. (CURITIBA, 2019b)

O pedagogo é o articulador do trabalho pedagógico que corrobora com os princípios de uma gestão democrática; reforça-se aqui a compreensão da práxis educativa; porém, um simples exercício de observar o cotidiano escolar, implica em averiguar desigualdades nas ações realizadas em relação aos processos educativos que envolvem currículo, planejamento e avaliação, e que emergem assim, a necessidade de reflexão do trabalho sistemático e coletivo.

Daí ressalta-se a importância de identificar quais são os principais desafios do trabalho pedagogo e demais profissionais da educação na formação dos estudantes da escola pública; e na medida em que os desafios são identificados, precisam ser enfrentados a partir da tríade currículo, planejamento e avaliação, vislumbrando a garantia do direito à educação.

E, considerando que o pedagogo na RME de Curitiba é coordenador da organização do trabalho pedagógico, faz-se necessário conhecer, conforme (ANEXO C), o Decreto Municipal de n.º. 88, de 28 de janeiro de 2016 que defini as tarefas específicas para o pedagogo escolar.

Diante das responsabilidades atribuídas ao pedagogo, retoma-se o questionamento feito por Saviani (2012a) na epígrafe desse capítulo em relação de como se dá a formação inicial desse profissional nos dias de hoje, visto que as atribuições como explicitadas (ANEXO C), são distintas em relação ao que foi apreendido na formação inicial, assim como a precarização do trabalho docente também exposta por Saviani (2008).

Tendo em vista essa consideração, é fundamental que a formação continuada do pedagogo atenda a essas demandas, uma vez que considere a real situação das

escolas para que o processo de realização dessas atribuições aconteça de fato.

As tarefas típicas do pedagogo escolar dispostas no (ANEXO C), observa-se que a lista é extensa. Nesse sentido, a Prefeitura Municipal de Curitiba instituiu a Portaria n.º 12/2017 no artigo 4º a possibilidade desse profissional estabelecer uma rotina de trabalho para planejar suas ações:

Art. 4º. O (a) pedagogo (a), em sua rotina de trabalhos, deve destinar tempo para:

- I. estudos na unidade visando planejar e acompanhar a qualidade e o desenvolvimento do ensino para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem;
- II. participação em processos de formação continuada ofertados pela SME e outros;
- III. planejamento das suas atividades nas dimensões pedagógica, política e administrativa.

Parágrafo único - Esse tempo deve ser de cinco horas, distribuídas durante a semana, previsto em cronograma discutido com equipe diretiva, considerando para o cômputo dessas horas as atividades previstas pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional. (CURITIBA, PORTARIA n.º 12, 2017)

Sabe-se que o planejamento do professor em sala é flexível, e, conseqüentemente, o do pedagogo também é, e que outras demandas ocorrem no dia a dia escolar que não estão previstas no Decreto de n.º 88/2019; como por exemplo, o envio de documentos legais com prazos estabelecidos que precisam ser encaminhados para a mantenedora e a outras instituições que abrangem o contexto educacional para assegurar o processo educativo.

Todavia é preciso compreender que ações de cunho burocrático mesmo que demandem tempo do profissional, são ações essenciais para a realização do trabalho, porém é necessário dar condições humanas para que esse trabalho burocrático do pedagogo se dê por meio da ação-reflexão-ação.

Outra questão está relacionada às especificidades das unidades escolares que ofertam educação infantil e ensino fundamental, a modalidade de ensino de educação de jovens e adultos, educação integral, sala de recursos, sala multifuncional, entre outras demandas que não estão previstas nas atribuições do pedagogo que vai além da lista de atribuições pré-estabelecidas pelo decreto.

Em meio a esses questionamentos, destaca-se a Portaria n.º 60 de 27 de novembro de 2017, que estabelece um limite de pedagogo por escola. Por exemplo,

se uma escola tem 600 (seiscentos) estudantes, só é possível ter 1 (um) pedagogo por período, independente das especificidades de atendimento da unidade. Todavia, essa legislação não atende com a diversidade de funções que o pedagogo precisa exercer na escola.

O Quadro 1 explicita a distribuição de pedagogos por unidade escolar:

QUADRO 1 - NÚMERO DE PEDAGOGOS POR UNIDADE ESCOLAR NA RME DE CURITIBA EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE ESTUDANTES

NÚMERO DE PEDAGOGOS POR UNIDADE ESCOLAR NA RME DE CURITIBA EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE ESTUDANTES		
NÚMERO DE PEDAGOGOS POR TURNO		NÚMERO DE ESTUDANTES
MANHÃ	TARDE	
01	01	600
02	02	601/1050
03	03	1051/1500
04	04	1501/1950
05	05	1951/2400
06	06	ACIMA DE 2401

FONTE: Organizado com base na Portaria n.º 60, de 27 de novembro 2017 (CURITIBA, PORTARIA n.º 60, 2017)

A aprovação da Portaria n.º 60/2017 implica restringir e retroagir a garantia do direito a educação do estudante considerando a demanda de trabalho do pedagogo que infere diretamente no trabalho que o professor realiza em sala de aula. Nesse sentido, é preciso refletir criticamente as políticas educacionais estabelecidas, ampliando as possibilidades de fato de garantir a realização do trabalho do pedagogo no contexto escolar democrático, considerando inclusive, a complexidade da realidade do trabalho que é realizado nesse espaço educativo.

Tendo como pressuposto essa situação, o enfrentamento dos problemas cotidianos escolares que abarcam as especificidades do trabalho pedagógico nas escolas dos anos finais do ensino fundamental se ampliam, devido a situações que

já foram apontadas anteriormente, como o abandono escolar, estudante que está na fase da adolescência, necessidade de acompanhamento pedagógico do pedagogo no momento de planejamento dos professores especialistas, assim como, conhecimento da metodologia que precisa ser utilizada em cada componente curricular, de forma que o encaminhamento metodológico propicie o conhecimento escolar para o estudante.

Enfatiza-se então o trabalho coletivo, em que todos os profissionais trabalham: a luz da formação integral do estudante e na articulação da concepção pedagógica da escola em relação aos processos educativos, o qual precisa acontecer a partir da práxis.

Nessa perspectiva, a emancipação humana só acontece quando ocorre a compreensão vinculada a uma prática social consciente dos cidadãos e das políticas vigentes dos tempos e espaços que estiverem inseridos, em que todos, individualmente e coletivamente, por meio de diálogos e discussões críticas tomem decisões que possibilitem melhores condições de existência. Concorda-se com Ferreira (2000, p. 172) quando afirma:

A emancipação humana se conquista na solidariedade e na participação que o conhecimento-emancipação é capaz de construir. O conhecimento-emancipação é assim um processo incessante de criação de sujeitos capazes de reciprocidade, capazes de diálogo, de participação consciente. Urge reforçar e reconstruir incessantemente a gestão democrática da educação, em todo o amplo espaço público e educacional, comprometida com a formação de homens e mulheres competentes e capazes de construir, através da participação, sua autonomia, como seres humanos, realizados e felizes.

O ser humano tem sua liberdade⁵³ garantida no Estado de Direito, entretanto, os limites dessa liberdade necessitam ser reconhecidos para serem respeitados a fim de que se estabeleça a garantia da adequada convivência entre os seres humanos e, conseqüentemente, uma formação emancipatória humana.

⁵³ [...] Os escritos políticos raramente oferecem definições descritivas do contexto. O conceito de Liberdade se refere com maior frequência à Liberdade social. Esta conceituação precisa ser bem discriminada com relação a outras significações da palavra, quer em sentido descritivo, quer em sentido valorizativo. As definições descritivas de Liberdade caracterizam situações identificáveis empiricamente e podem ser aceitas por qualquer pessoa, independente dos pontos de vista normativos de cada um no que diz respeito à Liberdade. A Liberdade em sentido valorativo é utilizada mais a nível de exortação do que de descrição; conseqüentemente, apresenta diferentes significações, conforme os diferentes modelos éticos que inspiram os autores (BOBBIO, 2016, p. 708).

Portanto, ao considerar a educação numa perspectiva emancipatória humana, é preciso pensar coletivamente ações pedagógicas que possibilitem a todos os profissionais envolvidos no processo educativo do estudante agirem de forma comprometida, intencional e articulada, mesmo diante das dificuldades vivenciadas nesse espaço.

5.2 REALIDADE ESCOLAR: COMPLEXIDADE DO TRABALHO

No contexto da sociedade contemporânea, tem-se uma realidade em que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) está presente no cotidiano das pessoas de diversas formas e espaços; e o aproveitamento da internet vem facilitando o compartilhamento de informações e conteúdos de diferentes áreas, proporcionando também a comunicação e a interação das pessoas por meio do uso de e-mail, redes sociais, comunidades virtuais, fóruns, entre outros recursos digitais.

Dessa forma, com o uso crescente da internet, utilizar o ambiente virtual nas pesquisas acadêmicas é um recurso atual para a coleta de dados, pois, de maneira dinâmica é possível levantar informações sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998, realizada pela UNESCO (1998) aponta no Preâmbulo do documento:

As instituições de educação superior devem ter a liderança no aproveitamento das vantagens e do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), cuidando da qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional [...] (UNESCO, 1998).

Sendo assim, as TICs ao serem usadas nas pesquisas científicas de forma responsável e ética, proporcionam agilidade para realizar a reflexão e sugerir proposições que ainda precisam ser investigadas na temática abordada; além disso, demonstra a importância do uso intencional e significativo das TICs na sociedade contemporânea para as pesquisas científicas.

Existem programas específicos para pesquisas, e que podem contribuir no levantamento dos dados investigados. E para uma pesquisa que visa à investigação dos dados por meio de questionários semiestruturados, é possível utilizar o site do Google. Esse site oferece de forma gratuita aplicativos de pesquisa que possuem diferentes maneiras de uso, como o aplicativo Google Forms, que possibilita a

elaboração de um questionário semiestruturado online, e após ser respondido fornece uma planilha e gráficos com a análise quantitativa dos resultados obtidos.

Destaca-se, que ao realizar um estudo científico é fundamental que aconteça a avaliação do projeto de pesquisa para que ocorra o consentimento dos participantes envolvidos. Portanto, essa pesquisa foi avaliada pelo comitê de ética da Universidade Tuiuti do Paraná, enviada, registrada e aceita pela Plataforma Brasil, pois, abrange questões éticas de pesquisa científica com seres humanos, além de ser autorizada pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Assim, para a realização da pesquisa empírica dessa tese foi utilizado o Google Forms. Após a organização do instrumento de pesquisa no Google Forms, foi disponibilizado um link de acesso para responder virtualmente o questionário online semiestruturado. O link foi enviado por e-mail para a totalidade de 11 (onze) escolas que trabalham com os anos finais do ensino fundamental da RME de Curitiba, em que foi solicitado, que 1 (um) pedagogo que trabalha com os anos finais do ensino fundamental na unidade, respondesse ao questionário semiestruturado no ambiente virtual.

O instrumento de pesquisa abordou pontos relacionados à formação acadêmica e profissional dos pedagogos da RME de Curitiba, e questões sobre a organização do trabalho pedagógico da escola.

De um total de 11 (onze) escolas, somente 4 (quatro) pedagogos das escolas responderam o questionário, sendo que desses 4 (quatro), 1 (um) respondeu de forma incompleta, e os demais não participaram da pesquisa. Destaca-se que o acesso a esse instrumento de pesquisa ficou disponível para o preenchimento durante 40 (quarenta) dias no e-mail dos pedagogos.

Considerando, a totalidade de participantes da pesquisa, e, a facilidade e comodidade em relação ao acesso do instrumento de pesquisa, o tempo destinado foi suficiente, porém a ausência da participação ocasionou um percentual de aproveitamento das respostas de 0,44%, não atingindo a totalidade de participantes das escolas. Analisando esse percentual, Lévy (2011, p. 118) esclarece sobre o uso da informática:

Se pensarmos com instrumentos intelectuais ligados à impressão, compartilhando os valores e o imaginário de uma civilização da escrita, nos encontramos na posição de avaliar as formas de conhecimento inéditas que

mal acabaram de emergir de uma ecologia cognitiva em vias de formação. É grande a tentação de condenar ou ignorar aquilo que nos é estranho. É mesmo possível que não nos apercebamos da existência de novos estilos de saber, simplesmente porque eles não correspondem aos critérios de definições que nos constituíram e que herdamos da tradição. Da mesma forma, é tentador identificar certos procedimentos contemporâneos de comunicação e tratamento, bastante grosseiros, com o conjunto das tecnologias intelectuais ligadas aos computadores, confundindo assim o devir da cultura informatizada com os seus balbucios iniciais.

Portanto, essa ausência de resposta também é uma resposta. A sociedade contemporânea se caracteriza cada dia mais com a presença da tecnologia no dia a dia. E isso exige dos homens, usar as TICs de modo a compreender se o conteúdo apresentado está relacionado à informação ou conhecimento, e essas reflexões críticas precisam ser discutidas e debatidas de modo que a inserção da tecnologia já é algo determinado nos dias atuais.

Dessa forma, a utilização das TICs no contexto escolar precisam ser investigadas de modo que pode ser analisado a partir da hipótese de que o acesso a tecnologia no cotidiano escolar se dá apenas para informações, pesquisas e preenchimento de dados relacionados à organização do trabalho pedagógico da escola, em que desconsidera-se outras questões que não estejam relacionadas diretamente ao dia a dia de trabalho, visto a demanda de situações a serem resolvidas naquele contexto.

Outra questão a ser apontada sobre as ausências das respostas pode estar relacionada à falta de familiaridade em relação ao acesso a links de pesquisas acadêmicas. Diante do exposto, salienta-se o que diz Ferreira (2017, p. 204): “[...] a utilização das tecnologias de informação e comunicação constituem-se numa nova forma de conviver com o mundo [...]”, corroborando com Lévy (1999, p. 41) “o ciberespaço⁵⁴ não compreende apenas matérias, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por seres estranhos, meio texto, meio máquina, meio atores, meio cenários: os programas”.

⁵⁴ O ciberespaço é visto como uma dimensão da sociedade em rede, onde os fluxos definem novas formas de relações sociais. A Internet é associada atualmente a rede telemática mundial, embora não esgote, nem represente todo o ciberespaço. As relações sociais no ciberespaço, apesar de virtuais, tendem a repercutir ou a se concretizar no mundo real. Marcam, portanto, um novo tipo de sociedade. O indivíduo rompe com alguns princípios tidos como regras sociais, alterando alguns valores e crenças, sem que isso seja uma determinação da sociabilidade existente no mundo (BERGMANN, 2006, p. 23-24).

Porém, faz-se necessário apreender essa realidade e refletir sobre e como o uso das TICs no espaço educativo e no dia a dia estão relacionadas a formação do homem, caso contrário, a quantidade de informações e a falta de reflexão sobre, pode ocasionar a alienação sobre o conhecimento.

E/ou pode-se entender também que essa ausência de preocupação em relação a participação de uma pesquisa acadêmica está relacionada com o contexto históricopolíticoeconômico vivenciado, em que pode ser justificado, que os dados levantados não contribuirão com as mudanças necessárias dos processos educativos realizados na escola, e com políticas públicas que favoreçam o trabalho nas instituições de ensino.

De qualquer modo, é importante averiguar como as pesquisas científicas estão sendo observadas pelos profissionais da educação que trabalham nas escolas, especificamente, as que contemplem o uso do ambiente virtual. Lévy (2011, p. 122) esclarece: “Um modelo digital não é *lido* ou *interpretado* como um texto clássico, ele geralmente é *explorado* de forma interativa”. Portanto, o acesso virtual objetivou que os participantes da pesquisa pudessem responder de forma que não prejudicasse o seu cotidiano, respeitando e oportunizando a tranquilidade de responder o instrumento de pesquisa sem prejudicar o tempo e o espaço de trabalho; porém, observa-se, sobretudo, a proposta de pesquisa com questionário on-line, a superação do formato tradicional de pesquisa acadêmica: agendar um horário para entrevistar o participante.

Todavia, é importante apresentar os dados levantados dos participantes, de forma a contribuir com o estudo feito nessa tese. Destaca-se que os relatos escritos na tese preservarão o anonimato dos participantes, para isso, os registros feitos pelos pedagogos serão apresentados da seguinte forma: PEDAGOGO1, PEDAGOGO2, PEDAGOGO3 e PEDAGOGO4.

Diante das informações levantadas na pesquisa empírica, é importante salientar que as análises não se esgotam nesse trabalho acadêmico. O estudo feito perpassa as categorias de análise estabelecidas nessa tese, e objetiva apontar caminhos para a compreensão e ampliação dessa temática.

O pedagogo escolar é o profissional da educação que tem como formação inicial o curso de Pedagogia, e que, portanto, na graduação estudou questões relacionadas aos aspectos teóricos-práticos sobre a aquisição do conhecimento

científico, organização dos diferentes tempos e espaços escolares, assim como a importância da efetivação do projeto político pedagógico que traz todas essas questões que pautam a organização do trabalho pedagógico.

E ao considerar a primeira parte do instrumento de pesquisa somente 3 (três) pedagogos responderam as questões que abordavam à formação acadêmica e profissional dos pedagogos da RME de Curitiba, e as respostas foram as seguintes: os *PEDAGOGOS 2 e 4* fizeram Pedagogia Presencial, e o *PEDAGOGO 1* fez Pedagogia a Distância, sendo que esse último, é a segunda graduação, pois a primeira formação foi em Matemática, considerando que os 3 (três) profissionais fizeram especialização. Os *PEDAGOGOS 2 e 4* que cursaram Pedagogia, trabalham na RME de Curitiba há mais de 20 anos e tem experiência na função de pedagogo dos anos finais num período de 16 (dezesesseis) a 20 (vinte) anos; o profissional formado também em Matemática está na RME de Curitiba num período de 5 (cinco) a 10 (dez) anos, e trabalha na função de pedagogo dos anos finais há 4 (quatro) anos. E sobre a quantidade de pedagogos que trabalham na escola, para os *PEDAGOGOS 2 e 4* totalizando 4 (quatro) pedagogos por escola, para o *PEDAGOGO 1*, (dois) pedagogos.

As informações apresentadas levam a caracterização de quem são os pedagogos que participaram desse estudo, e considerando que estes possuem graduação em Pedagogia, infere-se que todos apresentam conhecimento em relação às concepções pedagógicas que envolvem os processos educativos. Para Saviani (2012c, p. 142):

A expressão “concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”. A palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, as ideias pedagógicas são as ideias educacionais entendidas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso constituindo a própria substância da prática educativa.

Portanto, o espaço educativo está articulado com o Estado, sendo que é no interior da escola que o trabalho pedagógico precisa ser planejado de forma a contribuir com a efetivação da socialização e democratização do conhecimento na perspectiva da emancipação do estudante no exercício da cidadania; em que os

direitos e deveres⁵⁵ podem ser garantidos mesmo diante das contradições presentes na sociedade.

Em face ao exposto, sabe-se que a educação escolar tem finalidades, objetivos pautados em concepções pedagógicas que vislumbram a garantia do direito à educação, sendo que essas questões são expressas no PPP. De acordo com Vasconcellos (2019, p. 22) “O Projeto Político-Pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança”. Com isso reconhece que o PPP é o eixo articulador do processo educativo na organização do trabalho pedagógico na escola.

Nesse sentido, é importante averiguar as colocações feitas pelos pedagogos em relação de como ocorre à organização do trabalho pedagógico na escola:

Por anos (PEDAGOGO1, 2019).

Cada pedagoga é responsável por uma série e por 2 disciplinas. Compartilhamos o trabalho formativo com os professores. Também atuamos em parceria com a mediadora e equipe diretiva (PEDAGOGO2, 2019).

Somos em 2 pedagogas. Eu acompanho 7º e 8º e a outra pedagoga os 6º e 9º. Sendo assim, atuamos desde o acompanhamento e orientação aos alunos com dificuldades, bem como no atendimento às famílias e principalmente na orientação dos professores, desde planejamento e avaliação até relação professor x aluno (PEDAGOGO3, 2019).

O pedagogo(a) é o articulador do processo pedagógico no interior da escola. E toda a organização do trabalho pedagógico está pautado no princípio da Gestão Democrática, do trabalho coletivo, ética profissional e do comprometimento político pedagógico (PEDAGOGO4, 2019).

A função do pedagogo exige constantemente a compreensão do conhecimento teórico da área específica no exercício da prática pedagógica. E na medida em que, ocorre o processo de divisão de tarefas, ações reflexivas e intencionais sobre a organização do trabalho pedagógico podem causar a alienação do trabalho frente às teorias que fundamentam o trabalho no contexto escolar.

⁵⁵ “[...] pode-se dizer que direito e dever são como o verso e reverso de uma mesma moeda [...]”, segundo o mesmo autor (2004, p. 205) [...] a primazia do direito não implica de forma alguma a eliminação do dever, pois direito e dever são dois termos correlatos e não se pode afirmar um direito sem afirmar ao mesmo tempo o dever do outro de respeitá-lo [...] (BOBBIO, 2004, p. 53).

Entretanto, ao considerar a categoria Trabalho e Educação, os profissionais da educação estão inseridos num espaço em que os processos educativos perpassam a sociedade, ocasionando então a alienação do trabalho frente à realidade; porém, a educação ao ser compreendida como um ato político é preciso propor coletivamente ações educativas para que o avanço da conquista do Direito à Educação configure-se de fato na realidade social do país.

Nesse aspecto, é preciso compreender a realidade diversa que perpasse o espaço escolar, para que o ideário político e pedagógico, apresentado na categoria Gestão Democrática, possa de fato ser proposta no PPP, para que pouco a pouco ressignifique o agir educativo; porém, isso implica em diálogo entre todos os envolvidos, assim como apreender as concepções do documento e avaliar de forma crítica como as situações vivenciadas no dia a dia podem ser trabalhadas no contexto escolar. Essa retomada do PPP, objetiva aproximar a teoria com a prática e vice-versa, uma vez que essa discussão contribui com a formação do cidadão.

Todavia, na totalidade das 11 (onze) escolas dos anos finais, os PPPs analisados da RME de Curitiba foram B, G, H, J e K já definidos no capítulo anterior. Destaca-se que as escolas G e H os PPPs não estão disponíveis no site de domínio público.

QUADRO 2– ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS PPPs

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS PPPs	
A Escola Municipal xxx seguirá as normativas definidas pela mantenedora, já dispostas em seu Currículo para o ensino fundamental, 2016. Uma abordagem pedagógica coerente, com uma concepção de aprendizagem significativa, entende que o ponto inicial da aprendizagem deve ser sempre a concepção prévia dos estudantes, a partir da qual se deve proceder a escolha das técnicas, estratégias e atividades a serem desenvolvidas com vistas à mudança dos conceitos para os científicos [...] (J, 2017).	A Escola Municipal xxx trabalha basicamente com os conteúdos das áreas do conhecimento e a articulação entre essas áreas acontece através do desenvolvimento de projetos por ano/ciclo tendo como principal articulador o pedagogo, o professor corregente e o professor que atua no Laboratório de Informática. Esses projetos acontecem durante cada trimestre envolvendo todos os professores das Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, sendo que o grau de envolvimento nas áreas do conhecimento ocorre em maior ou menor escala de acordo com o assunto abordado (K, 2017).

Continua

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS PPPS

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NOS PPPS
<p>Exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, os processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano escolar; Propiciar aos educandos a possibilidade de reformular sua autoimagem e fornecer referências para a formação de valores próprios e novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas; Reconhecer que a concepção de família se alterou ao longo da história e hoje convivemos com diferentes organizações familiares. O importante é que seja constituída num espaço de humanização em que haja vínculos afetivos, de proteção e de responsabilidade, essenciais ao desenvolvimento humano em condições dignas e de respeito aos direitos humanos; Considerar as origens das famílias, reconhecer e respeitar as diferenças culturais, assim como seus valores construídos a partir de suas histórias, rompendo com estereótipos que geram exclusão; Combater a omissão e o silêncio diante de atitudes de preconceito vivenciados em qualquer espaço ou circunstâncias por qualquer integrante da comunidade escolar. As atitudes de omissão ou silêncio se constituem também em atitudes de discriminação; O enfrentamento a visões homogeneizantes e naturalizadas dos processos formativos, tanto de profissionais, quanto de estudantes e familiares. O enfrentamento a essa visão, instiga a formulação de ações educacionais que traduzam a diversidade e a existência de pontos comuns entre sujeitos; Impulsionar a participação da comunidade interna e externa para além do processo de eleição de diretores/as, através de conferências, seminários, conselhos, fóruns, entre outros eventos;</p> <p>Buscar construir e consolidar por meio da formação continuada, um coletivo de profissionais com participação e atuação autônoma pedagogicamente; O coletivo de profissionais deve estar baseado em relações de cooperação e coletividade e deve primar pelo diálogo e respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivencia e convivência democrática concretizando o projeto coletivo; Enfatizar participação coletiva primando por processos formativos, organização do trabalho pedagógico, planejamentos e replanejamentos, respeitando os contratos sociais estabelecidos no projeto político pedagógico; Intensificar o diálogo entre as disciplinas viabilizando as interações entre docentes do mesmo componente curricular e entre outros componentes curriculares, buscando articular metodologias e conteúdos e seus significados para a formação humana integral; Respalda e articular o trabalho da equipe pedagógica no tocante a orientação, acompanhamento, realização de estudos e reflexões juntamente com os professores/as de modo a evidenciar as demandas e proposições de ações que redimensionam as intencionalidades educativas da escola em consonância com os fundamentos das DCMs e DCNs. (B, 2017).</p>

FONTE: Organizado com base nos PPPs das escolas B, J e K que estavam disponíveis no site cidadedoconhecimento.org.br no ano de 2018. No ano de 2019, o site mudou de nome: www.educacao.curitiba.pr.gov.br.

Faz-se necessário questionar em que medida o PPP das escolas estão sendo elaborados coletivamente, e se as ações educativas intencionais propostas nesse documento se efetivam no cotidiano escolar. Organizar o trabalho pedagógico na unidade escolar é uma reflexão coletiva, crítica e consciente de como é possível garantir o direito à educação numa escola que preconiza a gestão democrática.

Trata-se, portanto, de compreender que o PPP é a identidade da escola, e que as práticas realizadas nesse espaço é que possibilitam o movimento desse documento, e que a elaboração do mesmo não seja apenas de cunho democrático. Ou seja, é importante entender a importância e a necessidade de ter o PPP na

unidade escolar, e elaborá-lo a partir do conhecimento da realidade, considerando que a prática se dá a partir das concepções propostas ali.

Todavia, ao apresentar, os relatos dos pedagogos, observa-se que as ações educativas se materializam, muitas vezes, de forma fragmentada; e se considerar a totalidade das 11 (onze) escolas e a participação de 4 (quatro) pedagogos, a organização do trabalho pedagógico proposta nos PPPs estabelecidos, observa-se congruências nas análises das respostas. E ao compreender que é a contradição que pode reestruturar a realidade, é fundamental interpretar, compreender e entender o porque da presença “viva” do PPP no dia a dia escolar. Nessa linha de pensamento, traz-se as contribuições dos participantes da pesquisa quando respondem sobre a existência de relações entre as reflexões e políticas em ação (práticas pedagógicas) com o projeto político pedagógico:

Sim, no PPP estão às informações sobre a comunidade e o perfil /necessidades do nosso aluno (PEDAGOGO1, 2019).

Sim. Estamos vivendo momentos difíceis, muita desvalorização do profissional da educação o que trás prejuízos para o trabalho, no entanto o que move a educação é crer numa transformação, assim refletimos nosso papel e os desafios frente a tudo que nos é imposto. As estruturas familiares e as condições dos nossos jovens também são um grande desafio. Eu penso que a escola precisa de muito mais, e acredito que gradativamente podemos melhorar (PEDAGOGO2, 2019).

Muitas vezes não, pois as concepções de cada profissional não necessariamente estão de acordo com a proposta, e isso não é algo simples de modificar. Somente com muita reflexão e estudo é que podemos adequar práticas que não estão em consonância com a proposta da escola e isso é um processo que leva tempo e envolvimento de todos. Porém, na medida em que se discute a prática pedagógica, por meio da análise dos planejamentos, mais nos aproximamos do projeto político pedagógico (PEDAGOGO3, 2019).

Sim. Cabe ao pedagogo(a) da unidade escolar avaliar e realimentar sempre que necessário mediante procedimento de reflexão (PEDAGOGO4, 2019).

Visando compreender a organização do trabalho pedagógico na escola, é imprescindível refletir sobre como as políticas em ação estão sendo realizadas e se tem congruência com o PPP. Sabe-se que o cotidiano escolar é complexo, porém, todas as práticas desenvolvidas ali são políticas, subjacente a isso, a escola é um local de trabalho que envolve educação, em que as ações que acontecem nesse espaço envolvem o coletivo, e que esse coletivo está relacionado a formação do homem.

Nesse sentido, o entendimento de como o conhecimento historicamente adquirido acontecerá, e que homem objetiva-se formar é imprescindível em todo agir educativo que perpassa a escola.

Para isso, tem-se o PPP que embasa teoricamente as ações pedagógicas. Portanto, mesmo diante da complexidade e da totalidade que perpassa a realidade escolar, respeitar e agir nesse contexto está relacionado em pensar, refletir sobre a prática e agir sobre e nela; caso contrário, gera a alienação do trabalho.

Cabe lembrar que a escola é um local de aquisição, transmissão e assimilação do conhecimento, e que compõe a vida cotidiano do homem, esse espaço de algum modo, pode contribuir com a formação do homem omnilateral, categoria de análise trabalhada nessa tese. Essa forma de gerir a política na escola propiciará também na contribuição da formação do estudante numa perspectiva de emancipação humana.

A formação do homem omnilateral quando aproximada e apreendida de forma consciente na organização do trabalho pedagógico, pode também contribuir para o distanciamento de políticas que enfatizam a qualidade de educação brasileira que considera dados estatísticos que não revelam o processo educativo realizado na escola.

Formar para e pela cidadania é um movimento que inicia na escola. Para isso as práticas pedagógicas precisam estar interligadas com as necessidades da realidade, considerando inclusive, as condições de trabalho da escola, que quando discutida coletivamente para que ações pedagógicas de intervenção sejam pensadas e viabilizadas a partir do coletivo. E essa ação, contribui também, para descaracterização do trabalho alienado. Para isso, Veiga (1998, p. 13) diz:

Para que a construção do projeto político pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

Se o PPP for realmente elaborado pelo coletivo e compreendido o porque da sua presença no cotidiano escolar, pode ser que ocorra uma possível transformação das práticas pedagógicas, uma vez que situações concretas do dia a dia serão

discutidas e poderão ser descritas nesse documento, de modo que ações se materializem a partir da realidade, e em prol da garantia do direito à educação.

E, se ocorrer, essa mudança em relação efetivação e compreensão do PPP nas unidades escolares, existirá também, uma possibilidade de entendimento de como se dá o processo educativo em sua totalidade, em que as contradições que acontecem nesse espaço fornece informações de como a educação está sendo efetivada.

Diante disso, o diálogo e o respeito mútuo possibilitará a todos compreender o que é essa participação que a gestão democrática preconiza, assim como apreender como participar diante dos confrontos e dificuldades encontradas no cotidiano. A esse respeito, Prais (1996, p. 84-85) esclarece:

Ao se firmar como prática política essencialmente democrática, a administração colegiada preocupa-se em instituir uma forma de organização escolar que supere os conflitos através da síntese superadora resultante das convergências e sintonias dos diferentes grupos que integram a escola, através da participação coletiva. Elimina-se, assim o espírito corporativo e competitivo existente no interior do espaço escolar e inicia-se um processo permanente de participação na construção de uma educação comprometida com a transformação social.

O contexto escolar se torna um espaço educativo para todos, em que as condições presentes podem ser discutidas de forma crítica e consciente a partir da compreensão das categorias de análises Gestão Democrática, Trabalho e Educação e Direito à Educação.

Sendo então necessário, uma avaliação a fim de averiguar como esse processo vem se consolidando na escola com vistas a melhoria da qualidade da educação, ou seja, uma qualidade que favoreça a formação do homem omnilateral numa perspectiva de emancipação humana.

O Quadro 3 está relacionado aos relatos dos pedagogos sobre os desafios e facilidades em relação ao trabalho do pedagogo nos anos finais do ensino fundamental.

QUADRO 3 – TRABALHO DO PEDAGOGO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - DESAFIOS E FACILIDADES

DESAFIOS	FACILIDADES
<i>Demanda burocrática Resistência do professor Gestão incompatível (PEDAGOGO1, 2019).</i>	<i>(PEDAGOGO1, 2019).</i>
<i>Comunicação com os professores Acompanhamento do planejamento e propor inovações Desinteresse dos estudantes Baixo rendimento (PEDAGOGO2, 2019).</i>	<i>Contato mais direto com aluno Contato mais direto com família Ações que podem ser desenvolvidas na escola (PEDAGOGO2, 2019).</i>
<i>Muita demanda burocrática do sistema Famílias descompromissadas Excesso de turmas e estudantes para acompanhar Professores resistentes Inclusão sem apoio (alguns não atendem os critérios da rede para ter o direito ao apoio) (PEDAGOGO3, 2019).</i>	<i>Trabalhar em equipe com outras pedagogas Diálogo com os estudantes (PEDAGOGO3, 2019).</i>
<i>Para fazer frente e diminuir os empecilhos encontrados na função do pedagogo(a) se evidencia a Organização do Trabalho Pedagógico em sua unidade escolar. Obs: ídem aos itens elencados na questão sobre os professores especialistas. (PEDAGOGO4, 2019).</i>	<i>O relacionamento com os adolescentes Parceria com outra pedagoga - mesmo olhar sobre as questões pedagógicas Apoio da equipe diretiva Sistema de avaliação que considera os diferentes instrumentos (PEDAGOGO4, 2019).</i>

FONTE: Organizado com base nas respostas dadas pelos pedagogos no instrumento de pesquisa (2019).

Observa-se que um dos desafios encontrados relaciona-se ao trabalho burocrático. Contudo, o trabalho burocrático é indispensável para a discussão e redimensionamento de questões que perpassam o pedagógico, visto que o preenchimento de informações e encaminhamentos dos estudantes contribui para a análise, reflexão e efetivação do processo educativo.

Todavia, quando se analisa os desafios assinalados pelos pedagogos na complexidade do dia a dia escolar, e se considera as atribuições do pedagogo instituídas no Decreto Municipal de n.º 88/2019, é imprescindível que os profissionais da escola, como diretor e vice-diretor, estejam envolvidos nesse trabalho burocrático, visto que os PPPs das escolas enfatizam os princípios da gestão democrática, em que o significado de democracia precisa ser refletido e discutido no coletivo escolar, pois caso, contrário, o que está posto no PPP, também será considerado apenas um trabalho burocrático.

Em relação às facilidades encontradas, o que mais se destaca nos relatos dos pedagogos é o fácil acesso com os estudantes e familiares.

E esta situação, favorece a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico. Escutar os estudantes permite compreender o contexto, assim como entender as reais necessidades de formação. Uma questão que se remete a esse diálogo, pedagogo e estudante, é entender os motivos que levam o abandono escolar, situação que descaracteriza a função social da escola.

Portanto, se o conhecimento historicamente adquirido for trabalhado com os estudantes de forma que tenha articulação com o cotidiano dos estudantes, é possível despertar interesse e criticidade em relação ao que está sendo apresentado, possibilitando a formação do homem omnilateral. Nesse sentido, Ferreira (2008, p. 71) esclarece:

Representar posturas, atitudes e valores centrados na democracia, significa formar seres humanos cômicos, fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter, que têm no respeito o fundamento de suas intenções e ações – respeito às possibilidades, respeito aos direitos, respeito a um ensino de qualidade que seja vivo e repleto de sentido e significado, um ensino que forme a “segunda natureza” sempre renovada a cada surgimento de novas elaborações conceituais.

Entende-se aqui que a tomada de consciência é fundamental, mas constitui-se também com integração de políticas públicas que entende a necessidade de garantir condições de trabalho nas escolas para que a inclusão dos estudantes que apresentam deficiências, transtornos, dificuldades de aquisição do conhecimento, entre outros possa ser suprida de forma a garantir o direito desses e dos demais estudantes.

Nessa perspectiva, o PEDAGOGO3 (2019) relata: “*Famílias descompromissadas; Excesso de turmas e estudantes para acompanhar*”, sabe-se que a escola sozinha não conseguirá realizar o trabalho educativo de forma significativa. Por isso, a necessidade de reivindicações em lugares legítimos, para que as políticas pedagógicas possam acontecer nesse espaço em prol da garantia do direito à educação.

Contudo, mesmo diante das contradições existentes na escola o trabalho intencional necessita acontecer, caso contrário, a escola estará sujeita aos interesses políticos partidários presentes na sociedade contemporânea. Para Veiga; Silva (2018, p. 64):

Nesse cenário, compete à escola organizar-se coletivamente para construir a resistência consciente, ultrapassar os limites propostos pela política e reivindicar o seu espaço como protagonista das mudanças educacionais que devem partir sempre da escola, espaço privilegiado de formação político-pedagógico.

A escola objetiva a formação do homem para e pela cidadania, mas a sociedade está organizada para o sistema capitalista. Cabe então averiguar se os dados quantitativos em relação ao abandono escolar, IDEB, entre outros estão apenas fundamentando a falácia em relação à qualidade da educação, portanto observa-se um trabalho de questionamento em relação à instituição de políticas públicas educacionais que ressignifiquem o significado de qualidade da educação. Para Luckesi (2011b, p. 190):

Educador e educando são seres constituídos pela complexidade e deste modo devem ser encarados nos processos avaliativos. Simplificar essa complexidade significa não dar atenção ao ser humano que está vivendo e atuando; no caso, o educador e o educando.

Em outras palavras, esses dados não explicam as questões sociopolíticoeconômicos que precisam ser atendidas com políticas públicas que de fato contemplem as necessidades reais de cada realidade escolar, e dos seres humanos.

Do ponto de vista, do governo federal, são dados para que políticas sejam instituídas para um sistema capitalista, portanto, não contemplam a formação integral dos cidadãos, questão essa que precisa ser discutida, visto que os documentos oficiais apresentam a formação plena para o exercício da cidadania.

Uma questão também abordada com os pedagogos da RME de Curitiba está relacionada ao processo de articulação e mediação do trabalho do pedagogo com os professores especialistas dos anos finais. O Quadro 4, apresenta os desafios e facilidades do trabalho do pedagogo com os professores especialistas dos anos finais do ensino fundamental.

QUADRO 4 – TRABALHO DO PEDAGOGO DESAFIOS E FACILIDADES - PROFESSORES ESPECIALISTAS

DESAFIOS	FACILIDADES
<i>Compreensão do trabalho do pedagogo Resistência em aceitar sugestões Falta de afetividade no ambiente escolar (PEDAGOGO1, 2019).</i>	<i>(PEDAGOGO1, 2019).</i>
<i>Formação Metodologia Planejamento Avaliação (PEDAGOGO2, 2019).</i>	<i>Domínio do conteúdo Comunicação clara e objetiva (PEDAGOGO2, 2019).</i>
<i>Não conhecer profundamente os conteúdos de cada componente curricular Realizar formação com professores (demanda do setor pedagógico e dos professores não permitem um tempo para estudo) Professores resistentes à novas estratégias Professores sem o mínimo de conhecimento sobre o processo de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem Muita demanda burocrática não permite tempo para acompanhar com calma as estratégias de cada professor (PEDAGOGO3, 2019).</i>	<i>O conhecimento profundo que os professores possuem dos conteúdos facilita a elaboração e discussão do planejamento A percepção de cada professor diante das habilidades dos estudantes, pois depende do envolvimento no componente. Sendo assim, é possível ter uma visão global de cada estudante, na especificidade do componente (PEDAGOGO3, 2019).</i>
<i>Participar junto com os profissionais de formações específicas de cada componente curricular Participação mais efetiva nas escolhas de materiais didático pedagógico Acompanhar e assessorar os professores na seleção de procedimentos avaliativos Acompanhar de forma mais efetiva os estudantes, evitando o abandono escolar Promover mais momentos de reuniões com os pais/responsáveis junto com os professores. (PEDAGOGO4, 2019).</i>	<i>Acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores Assessorar o professor(a) no planejamento; Planejar em conjunto com o coletivo da escola a intervenção aos problemas levantados em conselho de classe Pesquisar e fornecer subsídios teórico metodológico aos professores Organizar reuniões de estudo (SEP/Segmento Escola) para a reflexão e aprofundamento de temas pertinentes (PEDAGOGO4, 2019).</i>

FONTE: Organizado com base nas respostas dadas pelos pedagogos no instrumento de pesquisa (2019).

Em relação ao trabalho do pedagogo, é importante compreender que a escola está inserida num contexto que preconiza a gestão escolar democrática, logo, os profissionais da educação que estão ali inseridos precisam organizar o trabalho educativo numa perspectiva de organização democrática. Ou seja, todos, desempenham sua função a fim de contemplar o coletivo.

Cabe então, compreender que o trabalho do pedagogo também está relacionado na contribuição de propor reflexões de como efetivar o processo educativo na escola de forma significativa. Assim, os relatos dos pedagogos em relação aos desafios enfrentados com os professores das áreas específicas nesta

etapa de ensino são questões essenciais para se discutir e debater em relação de como se dá os processos educativos na escola. Para Kruppa (1994, p. 31):

O conhecimento científico se caracteriza por sua sistematização a partir de um determinado método de observação e da parte da realidade que constitui o objeto de estudo de cada ciência: o objeto de estudo da Física é diferente do da Sociologia, o da História é diferente daquele a Matemática. As ciências, portanto, fazem cortes na realidade e separam partes dela para estudo. As disciplinas escolares, baseadas nas diferentes ciências, repetem esses cortes. Contudo, embora essa seleção aconteça, o que faz a ciência caminhar, produzir novos conhecimentos, é a percepção de que o conhecimento produzido não é suficiente para explicar a realidade, sempre mais complexa que a seleção feita pelo estudo científico. Assim, na ciência, conhecimento e realidade devem estar em constante interação. O conhecimento científico não pode se tornar dogmático, verdadeiro em si mesmo, ele precisa voltar constantemente à realidade e à experimentação.

A partir do esclarecimento de Kruppa (1994) e considerando os relatos dos pedagogos, observa-se uma necessidade de formação para os professores especialistas em relação ao trabalho realizado nas escolas. Trabalhar numa perspectiva fragmentada e de resistência não corrobora com as propostas apresentadas nos PPPs das escolas.

Com base no que foi relatado, cabe refletir sobre o trabalho docente. À medida que ocorre o entendimento da organização do trabalho pedagógico a partir do PPP, o trabalho passa a acontecer de forma consciente em que as ações são intencionais.

Sabe-se que o trabalho na educação é caracterizado pela precarização em relação às condições de infraestrutura na escola, baixos salários dos profissionais da educação, intensa jornada de trabalho, excesso de estudantes nas salas de aula, violência nas escolas, falta de apoio efetivo em relação à educação inclusiva, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental, entre outras questões que tornam o trabalho na escola cada vez mais complexo, agravando assim, a alienação do trabalho educativo frente à realidade social.

Portanto, se o professor realizar o seu trabalho numa perspectiva de apenas garantir a sua sobrevivência, as práticas pedagógicas serão descontextualizadas, e conseqüentemente, a continuidade da formação de uma sociedade desigual e injusta.

Assim, é fundamental que os professores especialistas e os demais profissionais da escola compreendam a finalidade do seu trabalho no contexto

histórico, econômico, político, social; cultural, étnico e racial, e na medida em que as demandas e responsabilidades aumentarem, o coletivo precisa rever qual a função de ser professor e a função social da escola na contemporaneidade. Para Vasconcelos (2019, p. 56):

São tantos os problemas, as contradições, os limites. A sensação de impotência, muitas vezes, toma conta do cotidiano educacional. Instala-se um ciclo vicioso: o desmonte das condições de trabalho provoca nos sujeitos o desânimo para a luta, o que acaba perpetuando as condições.

Portanto, perante as dificuldades que perpassam o contexto escolar, existe a urgência de instituir políticas públicas sociais que contemplem a comunidade escolar, e que o profissional da educação compreenda o contexto político e pedagógico da escola para que diante da sua função, possa realizar o seu trabalho em parceria com os demais profissionais da escola.

Para isso o trabalho também precisa acontecer em sua integralidade para que de fato ocorra a formação do estudante para o exercício pleno para e pela cidadania. Daí decorre, a definição Ferreira (2003, p. 27) sobre cidadania:

Cidadania, portanto, é o próprio direito à vida no sentido pleno. Direito que necessita ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis da existência, dos bens culturais materiais (que se consubstanciam em objetos para a qualidade da vida humana) e dos bens culturais não materiais (ideias, conceitos, teorias, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, poesia, música, teatro, pintura, etc.), incluindo o mais abrangente – o papel dos seres humanos no universo. Enfim, é a relação jurídica de uma pessoa física com um estado determinado. Significa que cada cidadão tem determinados direitos e assume correspondentes deveres perante um Estado, o seu país.

A cidadania garante o direito à vida, e as dimensões de conhecimento que a vida permite a todos os homens. É a possibilidade de conhecer a sociedade que está inserido, de forma a participar das situações cotidianas da vida de forma crítica, respeitosa e humana para com os demais cidadãos, e práticas democráticas proporcionadas podem contribuir para essa vivência.

Diante dos desafios elencados, foi solicitado que os pedagogos propusessem decisões e ações para superar as dificuldades encontradas em relação ao trabalho do pedagogo(a) dos anos finais. Contudo, considerando os relatos, observou-se a necessidade de organizar o Quadro 5, visto que uma das questões apresentadas no

questionário perguntava se a formação continuada ofertada pela Mantenedora para os pedagogos dos anos finais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contribui na prática pedagógica realizada na escola como pedagogo.

QUADRO 5 – PROPOSIÇÕES TRABALHO PEDAGOGO E FORMAÇÃO CONTINUADA

PROPOSIÇÕES TRABALHO DO PEDAGOGO ANOS FINAIS	FORMAÇÃO CONTINUADA PEDAGOGOS ANOS FINAIS
<i>Formação para professores Sensibilização do trabalho do pedagogo (PEDAGOGO1, 2019).</i>	<i>Sim, para melhoria do trabalho, porém, na prática, certas dificuldades permanecem. (PEDAGOGO1, 2019)</i>
<i>Penso que a formação em serviço Acompanhamento do planejamento Projetos diferenciados para a escola Parcerias (PEDAGOGO2, 2019).</i>	<i>Sim. Estou há pouco tempo como pedagoga de anos finais, assim muita coisa é novidade para mim, e os cursos ajudam a esclarecer dúvidas (PEDAGOGO2, 2019).</i>
<i>A simplificação do sistema: exige-se muitos registros e planilhas como forma de controle. Planilha dos estrangeiros, planilha das provas em larga escala, planilha de aprendizagem, planilha de inclusão... Menos turma por pedagoga Com menos demanda burocrática, seria possível organizar uma agenda de formação com os professores Ampliar os critérios para liberação de apoio aos alunos de inclusão (alguns alunos precisariam de um acompanhamento individualizado, visto a adequação metodológica não ser o suficiente para a superação das dificuldades) (PEDAGOGO3, 2019).</i>	<i>Muitas vezes sim, pois abordam questões da rotina pedagógica (PEDAGOGO3, 2019).</i>
<i>A formação continuada é tida hoje como uma necessidade para os profissionais em atuação. É preciso que os envolvidos estejam desprovidos de preconceitos que limitem o pensamento, a reflexão, fatores que podem impedir a renovação do trabalho pedagógico nas escolas (PEDAGOGO4, 2019).</i>	<i>A formação continuada é condição essencial para que o professor(a) instrumentalizado exerça sua atividade profissional com competência, pois os conhecimentos adquiridos mediante a formação continuada permitem desenvolver a sua prática em conformidade com as novas exigências, contribuindo significativamente para a melhoria de suas ações pedagógicas (PEDAGOGO4, 2019).</i>

FONTE: Organizado com base nas respostas dadas pelos pedagogos no instrumento de pesquisa (2019).

Destaca-se que a importância da formação continuada está relacionada a compreensão da natureza do trabalho educativo. Para isso faz-se necessário esclarecer que todos os profissionais da escola precisam constantemente estar em processo de formação continuada, visto que a sociedade vem passando por constantes mudanças tecnológicas, assim como as desigualdades sociais estão cada vez mais presentes nas escolas; portanto, a formação continuada precisa

acontecer numa perspectiva de práxis educativa. Nessa perspectiva Zainko (2003, p. 194) esclarece:

Tendo a reflexão como princípio orientador da sua prática docente e de seu processo de aprendizagem contínua e permanente, o professor estará em condições de pensar em novas formas de organização curricular, que superem a fragmentação de hoje existente, bem como em novas metodologias de ensino, de avaliação da aprendizagem, de utilização dos modernos recursos da tecnologia da informação e da comunicação, sem com isso estar apenas desenvolvendo *um novo que fazer instrumental*.

No atual contexto já assinalado das condições de trabalho do profissional da educação, a discussão sobre como organizar o trabalho pedagógico na escola é de fundamental relevância, visto que uma vez que as demandas de trabalho se constituem para cada profissional de formas diferentes, pensar o trabalho de maneira coletiva poderá contribuir na reflexão e na discussão de como os processos educativos podem ser realizados a partir das proposições do PPP.

Compreende-se que é no dia a dia que o profissional da educação vai constituindo sua função na escola. Logo, o conhecimento sobre os processos educacionais são assimilados, redimensionados e transformados em novos saberes conforme as necessidades da realidade. Nessa linha de pensamento, é possível trazer Imbernón (2001, p. 14):

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade.

Dessa forma, o trabalho ao constituir-se como trabalho coletivo oportunizará a trocas de experiências. Trata-se de discutir as condições em que se ocorre as políticas em ação, sobretudo, como utilizar a teoria para conseguir ressignificar a prática. Ou seja, a práxis educativa, a teoria se aproxima da prática educativa.

Para isso, emerge a necessidade de momentos de discussão para que o trabalho docente volte a ter sentido e significado no dia a dia. O reconhecimento da complexidade do trabalho docente permite aferir o comprometimento político e social diante da sociedade de forma consciente; e esse movimento de observar, refletir e propor ações intencionais faz parte da função do profissional da educação, visto que o trabalho educativo está relacionado diretamente a formação do homem.

Nota-se então, que a organização do trabalho pedagógico é de responsabilidade do coletivo escolar no que diz respeito à formação do estudante. Cada profissional tem a sua função na escola, e cabe a todos nesse espaço educativo, proporcionar oportunidades de uma formação para e pela cidadania.

E o PPP permite que essa organização fundamente os processos educativos, uma vez que pautados nos princípios da gestão democrática, as ações ali deveriam ser discutidas e propostas coletivamente, e momentos de reflexão-ação-reflexão necessitam ser propostos de forma mais efetiva e eficaz, caso contrário, o trabalho alienado continuará presente no dia a dia da escola.

Nessa discussão, considera-se fundamental trazer o relato dos pedagogos em relação à importância do seu trabalho como pedagogo na efetivação do processo educativo da escola, assim como os sentimentos proporcionados na efetivação do mesmo.

Sou muito grata por ter essa experiência e poder vislumbrar a escola fora da sala de aula. Ampliou minha visão para além do que eu penso e se estendeu ao que o estudante pensa e sente. E fora da sala, consigo auxiliar melhor nessas questões (PEDAGOGO1, 2019).

O pedagogo é um articulador para que se alcance os objetivos da educação. Nós humanizamos os processos. Eu sinto esperança que dias melhores estão logo à frente, me realiza fazer a diferença na vida de alguém, e percebo isso em professores, estudantes e familiares (PEDAGOGO2, 2019).

Total importância! Somos muitas vezes o elo de comunicação entre os professores dos diferentes componentes. Ainda, procuramos trazer novas estratégias para a superação das dificuldades, levando em consideração o currículo e as adequações necessárias. Procuramos sensibilizar os professores, de forma a compreender o estudante em seus vários aspectos, não somente cognitivo. Em mim, desperta o sentimento de responsabilidade e satisfação (PEDAGOGO3, 2019).

Contribuição de uma educação para a formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de responder aos desafios colocados pela realidade, e de nela intervir (PEDAGOGO4, 2019).

A respeito dos relatos, destaca-se o quanto o pedagogo percebe sua importância como articulador do processo educativo. Compreender a realidade e agir sobre um desafio, exige de todos entendimento das melhores estratégias metodológicas de como garantir o direito à educação.

Entende-se, assim, a necessidade de reflexão de como é possível propor para o coletivo escolar discussões acerca da organização do trabalho pedagógico

pode acontecer de forma contextualizada e significativa, pois considerando os relatos dos pedagogos, percebe-se uma fragmentação do trabalho educativo na escola.

A reflexão é o princípio orientador para a tomada de consciência no agir educativo, por outro lado, sabe-se das condições de trabalho do profissional da educação. Todavia, é o pensamento reflexivo que contribui para a mudança de atitude, e quando articulada à um movimento constante, é pertinente dizer, que objetiva-se assim busca por melhores condições de trabalho, assim como a superação dos limites que impedem a realização de um trabalho efetivo no processo de formação do estudante. Acerca disso, Marx (1982, p. 187) diz:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho, compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais, existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais, ele põe em ação toda a vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie.

Nesse escopo, elabora-se um PPP a fim de torná-lo um documento burocrático; manifesta-se assim, uma resistência em relação ao que lá está proposto, e de certa forma, corrobora-se ao que o sistema capitalista vem estabelecendo.

Faz-se necessário o resgate da função social da escola na formação do homem. De acordo com Meszáros (2005, p. 76) esclarece “[...] nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. Os profissionais da educação precisam refletir e discutir suas ações educativas no contexto da sociedade contemporânea, e as consequências dessas atitudes pedagógicas na formação do estudante.

Trata-se, portanto, entender que é por meio do conhecimento das diversas situações que a realidade se constitui; e, compreender esse movimento da realidade é fundamental, principalmente, no trabalho realizado na escola. Nesse sentido Saviani (2008a, p. 88) afirma: “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”.

Ou seja, a educação permite a formação do homem omnilateral numa perspectiva emancipatória e a gestão democrática se apresenta como uma

possibilidade real de vislumbrar mudanças significativas nas políticas em ação realizadas nas escolas.

Nesse sentido, apresenta-se os relatos dos pedagogos em relação de como é possível garantir o direito à educação e a formação numa perspectiva de emancipação humana para o estudante do ensino fundamental:

Precisamos de habilidades sócio emocionais, empatia em compreender o outro, as aulas precisam mudar, a pedagogia tradicional, educação bancária, não funciona mais, e os docentes insistem em manter essa prática...tudo isso e a falta de afetividade está gerando um colapso na escola (PEDAGOGO1, 2019).

É um grande desafio, os estudantes de hoje possuem características distintas e atuar de forma retrógrada não trás avanços, no entanto temos nossas limitações, por isso acredito em formação, parcerias e projetos (PEDAGOGO2, 2019).

Somente por meio de discussão e reflexão da prática docente. Se a concepção que o professor tem de educação é a de total detentor do saber e o estudante um mero expectador, então não há espaço para emancipação humana. Para isso, é preciso repensar as exigências sobre o setor pedagógico e rever as demandas burocráticas (PEDAGOGO3, 2019).

Uma educação que pretende garantir o direito à educação e desenvolver ações transformadoras, precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela sociedade. Para garantir tal direito, o profissional precisa estar se adaptando as mudanças constantes que definirão ou trarão novos desafios para a educação e conseqüentemente para a formação dos profissionais da educação (PEDAGOGO4, 2019).

Pelas questões apontadas pelos pedagogos, observa-se a necessidade da compreensão e do enfrentamento das condições de trabalho postas para os profissionais da educação, assim como o entendimento que essas mudanças são necessárias na proposição da organização do trabalho pedagógico para que ocorra a possibilidade de melhorar e garantir o direito à educação.

Sabe-se, que a realidade da educação no Brasil é desmotivadora, todavia volta-se a discutir a função da escola e dos profissionais da educação frente a uma organização de governo que preconiza em seus documentos a democracia. Ressignificar o trabalho na educação e ressignificar o que é democracia. Vázquez (2001, p. 92):

A conclusão a que chegamos por enquanto é que a democracia é um valor que deve ser reivindicado não só ante as negações, esquecimentos ou subestimações dela, mas também frente às limitações da democracia

realmente existente. Não por acaso a necessidade de democratização é hoje uma bandeira universal. E o é tanto nos países capitalistas desenvolvidos, nos quais se faz necessário estender, aprofundar ou radicalizar a democracia vigente, quanto nos países de desenvolvimento médio ou subdesenvolvidos, que mal começam a transitar pela via estreita da democracia representativa ou política [...].

A realidade da sociedade contemporânea permeia-se de incertezas em relação aos aspectos políticos e econômicos, todavia, salienta-se a necessidade de saber que homem, visto que a democracia entende a diversidade de formas e conflitos presentes no cotidiano.

Diante dessa situação, enfatiza rever a função do profissional da educação no contexto escolar. A escola é o espaço para a aquisição do conhecimento, e o trabalho do profissional da educação é possibilitar esses os saberes de forma significativa e que possam ser articulados no dia a dia; ou seja, é pensar que a formação do estudante é a formação do homem, do cidadão, que de forma autônoma e crítica utilizará essa formação na contribuição da superação das desigualdades sociais presentes na sociedade contemporânea.

De fato, os problemas vivenciados no espaço escolar, tornam o profissional da educação alienado a sua função, porém um movimento contínuo de ressignificação da sua função as margens do comprometimento político, exige lutar para que as condições postas transformem o trabalho realizado na escola, a fim de contemplar os tempos e espaços que abrangem a escola e fora dela.

Considera-se aqui Ferreira (2003, p. 19) quando esclarece sobre o enfrentamento e os desafios sobre o trabalho docente:

Felizes os educadores que puderem possibilitar aos seus alunos o “enfrentamento visceral” que conduz ao nível poético em que se condensa a “essencialidade da vida”! Felizes os seres humanos que tiveram a capacidade e a possibilidade de usar sua força motriz para participar da construção humana do mundo, vivendo profundamente todas as questões que a vida desafia, tornando este mundo mais justo e humano!

Afirma-se então, que ação pedagógica que perpassasse a conscientização dos estudos sobre o conhecimento historicamente adquirido, planejamento, avaliações, reflexões e discussões acerca do que se entende e objetiva para e na educação é fundamental para se obter mudanças efetivas nos processos educacionais e na formação do homem numa perspectiva de emancipação humana.

Sabe-se, portanto, que para conseguir os avanços no campo educacional, a formação precisa ser de fato, formação formativa, omnilateral, que objetiva de fato, a emancipação humana. Corrobora-se então, com o título dessa tese: ***Emancipação humana e organização do trabalho pedagógico: existe congruência?*** Existe.

Todavia, se existir comprometimento ético e moral de cada profissional da educação em relação ao trabalho docente. A compreensão da importância do seu trabalho diante da formação do estudante, assim como, a contribuição do seu trabalho diante da transformação da sociedade. Todavia, políticas públicas precisam ser exaradas a fim de contribuir de fato com o trabalho que é realizado na escola, assim como, políticas públicas que contribuam na formação dos profissionais da educação.

Para isso, o profissional da educação necessita ser o articulador consciente das ações pedagógicas na escola ao trabalhar a partir de uma proposta educativa mais efetiva, que possibilita condições para que todos compreendam, vivam, interpretem e interfiram na sociedade em que estão inseridos de forma mais crítica e sensível; objetivando a um possível processo de tentativa da superação da alienação submetidos a condições socialmente materiais, ou seja, compreendendo de fato qual a sua função no contexto escolar e na sociedade em que vive, transformando assim a realidade, e tornando o homem cada vez mais consciente de todas essas contradições.

Entende-se, assim, que a existência do trabalho possibilita ao homem se humanizar, e a humanização entre os cidadãos permite o pensar e o agir diante da realidade. Para Vázquez (2007, p. 227) “No processo de trabalho, o homem valendo-se dos instrumentos ou meios adequados, transforma um objeto com relação a um fim”, portanto é fundamental que o homem compreenda o período histórico e os conhecimentos já apresentados para que de forma consciente contribua na formação humana a partir um novo olhar e agir em sociedade.

Nesta perspectiva, a escola tem função fundamental na formação do homem. E, dentro das especificidades deste espaço educativo, a organização do trabalho pedagógico precisa estar num movimento constante de contribuir para transformar a sociedade numa perspectiva que esteja alinhada à formação humana. Para que esta tomada de consciência ocorra, é necessário que o pedagogo acompanhe as diversas formas de encaminhamento teórico-metodológico dos professores

especialistas mediando e articulando os saberes escolares para que se torne novas aprendizagens e conhecimentos para os estudantes.

Portanto a tese defendida: ***a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da emancipação humana, entendido como conteúdo e práxis, conjectura-se na formação integral do estudante? E a resposta para essa indagação, é sim.*** Sim, porque é fundamental que os profissionais da educação saibam qual é a sua função num espaço escolar mesmo diante das condições sociopolíticoeconômico culturais étnico raciais que perpassam a complexidade da realidade escolar, pois é por meios de ações intencionais que existirá a real possibilidade de superação da descontextualização e fragmentação do trabalho.

O entendimento do que é e como se dá participação coletiva no contexto escolar, trabalho cooperativo e colaborativo, solidariedade diante das dificuldades encontradas por cada profissional, empatia em relação a compreensão das dificuldades de cada estudante são fundamentais. Contudo, compreender o que é educação e qual importância do trabalho realizado na escola reverbera nas contribuições de como deixar “vivo” o que está proposto no PPP, a partir da realidade, mas acima de tudo é comprometimento político, é a efetivação do conteúdo e da práxis na formação do estudante, na formação do homem omnilateral.

Ou seja, apreender a importância da função social da escola na formação do homem, é entender o caráter formador ou não que esse espaço pode propiciar.

A organização do trabalho pedagógico da escola numa perspectiva de emancipação humana é possível na medida em que alternativas sejam propostas diante dos problemas e dos conflitos do cotidiano, e na medida que são superados entende-se que essas questões fazem parte da compreensão do que é viver a democracia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade, em que o homem se move “naturalmente” e com que tem de se avir na vida cotidiana (KOSIK, 1976, p. 11).

A discussão proposta nesta tese aponta a organização do trabalho pedagógico nas escolas dos anos finais considerando a democratização da educação a partir de políticas públicas educacionais que visem à formação do cidadão numa perspectiva de emancipação humana. Para isso, a definição do estudo ocorreu a partir da trabalho realizado especificamente nas escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental na RME de Curitiba.

A pesquisa foi fundamentada na concepção do materialismo histórico dialético; que consiste analisar as informações levantadas a partir do entendimento que o conhecimento da práxis humana permite a compreensão da condição de vida; ou seja, a partir do movimento do pensamento dialético existe a possibilidade de superação e transformação da realidade, porém esses movimentos precisam ter intencionalidade, em que a práxis é entendida assim como articuladora na formação do homem para a emancipação humana.

Alinhado a esse pensamento, definiu-se as categorias de análise: direito à educação, gestão democrática, trabalho e educação, emancipação humana e homem omnilateral foram essenciais para a interpretação das informações levantadas, pois as mesmas apresentam relações mais próximas sobre a realidade, explicitando o movimento dialético que existe na totalidade da temática estudada.

E para entender essa totalidade foi importante averiguar as publicações já realizadas sobre a temática discutida que permitiu mapear, refletir, discutir e interpretar o conhecimento elaborado no período de 2013 até 2017; sendo que o recorte temporal e o espacial são considerados essenciais, pois norteia o estudo das pesquisas a serem levantadas.

No processo de pesquisa percorrido foi possível perceber a necessidade de ampliação nas investigações em relação à organização do trabalho pedagógico nas escolas dos anos finais do ensino fundamental, visto que não foram encontrados trabalhos no recorte histórico estabelecido, exige-se então a necessidade de realização de pesquisas científicas que analisem os motivos que revelam esse dado.

Outra questão a salientar, é que os resumos levantados sobre as produções científicas já realizadas e compiladas no software Iramuteq geraram figuras que permitiram realizar suposições e interpretações em relação as categorias de análise definidas em relação a temática discutida. Em síntese, observou que a função social da escola precisa ser repensada e discutida à luz da formação do homem omnilateral. Para tanto, faz-se necessário entender a realidade que perpassa o entorno escolar para que ações políticos-pedagógicas e intencionais sejam efetivadas no cotidiano. Ou seja, a escola, os profissionais da educação que fazem parte dessa área do conhecimento precisam formar estudantes críticos que possam vir a contribuir para a mudança do sistema capitalista, porém a criticidade precisa estar interligada com a participação efetiva de forma que possa se garantir uma vida digna e justa para todos.

Todavia, apesar das contradições presentes no contexto escolar, retomar a função social da escola e apreender qual é o trabalho que precisa ser realizado nesse espaço educativo é que poderá contribuir na formação integral do homem. E para isso, destaca-se a importância de compreender as categorias de análise e suas conjunturas que perpassam a realidade e o contexto escolar.

Conceber a categoria Direito à Educação é apreender que todos os homens têm direito e igualdade de oportunidades em relação à aquisição do conhecimento historicamente adquirido. Para isso, conhecer a realidade e a diversidade da sociedade contemporânea permite que ações educativas sejam propostas a fim de contribuir na superação das dificuldades cognitivas e emocionais presentes no contexto escolar, e, em relação às desigualdades sociais instaurada no Brasil, e que prejudicam a garantia do direito à educação. Políticas públicas precisam ser estabelecidas de modo que contribua na práxis educativa, para que assim, gradativamente essa situação vá diminuindo.

Assim, a categoria de análise Gestão Democrática reconhece que a organização do trabalho pedagógico requer ser pautada em princípios e pressupostos democráticos. Contudo entender o que é o regime de governo democrático e vivenciar práticas de uma gestão democrática são questões que precisam ser apreendidas à luz da formação do homem; por esse motivo estratégias necessitam ser viabilizadas para que o individualismo presente no sistema

capitalista seja superado gradativamente por ações que exigem de todos o trabalho coletivo, colaborativo e cooperativo.

Participar, entender, respeitar opiniões diferentes são aspectos que precisam estar presentes no dia a dia da escola e na sociedade, visto que estas atitudes fazem parte de um processo que envolve a educação⁵⁶. Estudos, tentativas, erros e acertos vivenciadas a partir de práticas democráticas é que permitirão ao homem apreender a viver em um regime democrático, caso contrário, a democracia ficará só nos documentos, nas leituras; portanto, a práxis educativa é imprescindível para a ruptura do trabalho alienado.

A categoria de análise Trabalho e Educação concebe então o entendimento de que trabalho realizado não seja alienado as questões que perpassam a complexidade da realidade escolar. Ou seja, é preciso superar a alienação do homem em relação ao produto de trabalho, no processo de produção, quando ele se autoaliena como membro da espécie humana e sua alienação com os outros homens (Marx, 2005).

Portanto, se o homem se tornar mais consciente das suas ações, possivelmente propiciará uma educação também consciente e comprometida política e pedagogicamente, contribuindo assim para a formação do homem que luta por uma sociedade mais justa e igualitária; para isso salienta-se a importância da ruptura do individualismo quando findado nesse espaço educativo, e que o trabalho coletivo se sobressaia em prol de uma vida mais digna a todos os cidadãos.

Para tanto, faz-se necessário também à compreensão sobre a concepção de que o homem se almeja para a hodiernidade, que esta concepção seja pensada e discutida por todos a fim de consolidar uma formação para o homem mais humana e humanizante.

A categoria de análise Homem Omnilateral possibilita ao homem ressignificar o seu pensamento e sua ação diante das desigualdades sociais presentes na atualidade; para isso faz-se necessário também, estudar a categoria de análise Emancipação Humana, pois o homem é aquilo que pensa e faz, assim, a educação

⁵⁶ A educação tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade. Com a reaproximação da ciência e da produção, o ser humano pode tornar-se um produtor no sentido mais completo. Assim sendo, suas potencialidades podem ser reveladas é desenvolver-se (BOTTOMORE, 2001, p. 122).

poderá contribuir para uma relação dialética entre o pensar e o agir consciente do homem sobre a realidade, propiciando então a formação do homem omnilateral.

Os processos educativos necessitam acontecer de forma intencional, comprometida política e pedagógica na escola, sendo que insistir na natureza do trabalho nesse espaço educativo se dá na medida que a práxis passa a ser apreendida no cotidiano.

Por isso destaca-se a necessidade de entender os fundamentos, princípios e deixar em constante movimento o PPP, pois o mesmo está relacionado diretamente com a tríade currículo, planejamento e avaliação. O embasamento teórico do trabalho realizado na escola permite contribuir para a possível superação da alienação do trabalho docente, e conseqüentemente realizar práticas que visem à formação do homem omnilateral. A educação tem que ser intencional, e os processos avaliativos precisam acontecer no cotidiano escolar para fundamentar o planejamento, assim, avaliação compreendida numa perspectiva emancipatória contribui na formação integral do estudante. Nesse sentido Ferreira (2017, p. 110) afirma:

Portanto, é necessário compreender a avaliação a partir do seu significado, no contexto que se situa e a que se destina. Implica examinar os objetivos e a característica do objeto a ser avaliado. Implica responsabilidades e compromisso com o objeto – que no caso é humano – que tem que ser tratado com o respeito que merece.

A organização do trabalho pedagógico implica então em compreender como o espaço e o ambiente escolar precisa ser estruturada, a fim de garantir que o conhecimento adquirido na escola é uma forma de apreender a formação humana numa perspectiva emancipatória.

E diante das condições objetivas apontadas na pesquisa relacionadas à demanda de trabalho do pedagogo nas escolas públicas, observa-se que as situações vivenciadas no cotidiano escolar retira a principal função desse profissional, que é a reflexão e a criticidade de propor na organização do trabalho pedagógico ações que reverberem uma formação mais humana e humanizante. Os desafios do pedagogo são esclarecidos por Saviani (1985, p. 28):

O desafio do pedagogo é superar as inúmeras tarefas que por vezes impossibilitam sua função primordial que é a transmissão do conhecimento sistematizado, fazer do tempo escolar valioso instrumento para difundir o

conhecimento da humanidade. É necessário porque não dizer urgente que o pedagogo seja o profissional que organize o trabalho pedagógico de maneira que o ensino e aprendizagem alcancem níveis mais elevados.

Desse modo, o acompanhamento pedagógico fica comprometido e a reflexão sobre a prática educativa que é essencial para a formação de uma educação emancipatória não é contemplada, pois o pedagogo está sobrecarregado com ações que não são suas atribuições, impedindo-o, então, de realizar com efetividade a organização do trabalho pedagógico.

Pedagogos e demais profissionais ligados à educação no espaço escolar, ao constatarem os problemas existentes nesse contexto, necessitam retomar qual é a função social da escola, bem como retomar a concepção de homem e de sociedade que se almeja. Essas questões implicam também entender como o PPP vêm sendo estabelecido.

O trabalho do pedagogo pode ser compreendido à luz do pensamento de Kuenzer; Grabowsk (2016, p. 27):

Ser multitarefa, para os trabalhadores que atuam nos pontos mais qualificados das cadeias produtivas, significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Para tanto, há que assegurar formação avançada, que articule as dimensões geral e específica.

Diante do exposto, é fundamental que os profissionais da educação sejam críticos em relação ao que está sendo estabelecido na escola, e reiviniquem tais determinações em espaços legítimos de lutas sociais, de forma a não prejudicar o processo de formação do estudante.

Ou seja, mesmo diante das condições e dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, as reivindicações devem ocorrer em consonância com a efetivação do exercício do trabalho. Seria injusto, então, negligenciar o processo de formação do estudante, visto que essa formação necessita acontecer de forma emancipatória, pois, só assim, haverá possibilidades de transformação da sociedade, caso contrário, se tornará cada vez mais recorrente o crescimento do precariado em relação à garantia do direito a educação.

A escola pública como espaço de democratização do conhecimento precisa reconhecer e possibilitar formas de efetivação do trabalho do pedagogo e demais

profissionais da educação a partir de uma concepção de educação emancipatória; em que todos que estiverem envolvidos nesse contexto educacional trabalhem coletivamente a fim de possibilitar uma educação que transforme a realidade.

O conhecimento adquirido na escola subsidia o estudante a consciência crítica e política de contribuir na transformação da sociedade em que se vive, porém, sabe-se que a sociedade está vinculada a preceitos legais, e que as políticas públicas assumem caráter fundamental nesse processo de transformação social. Corroborando com Ferreira (2006a), Saviani (2011a, p. 2) coloca “Se educar é promover o homem, se promover o homem é ampliar a sua esfera de liberdade e de consciência, então quanto mais consciente for o homem, tanto mais humano ele será”, para isso faz-se necessário, entender esse movimento dialético do pensar e do fazer pedagógico, significando a importância da organização do trabalho pedagógico numa perspectiva mais humanizante e humanizadora.

Considerando os aspectos apontados, evidencia-se a necessidade de repensar e ampliar o debate acerca do trabalho do pedagogo e a organização pedagógica das escolas dos anos finais do ensino fundamental da RME de Curitiba, a fim de vislumbrar possibilidades de suprir as necessidades reais presentes no atual contexto das escolas dos anos finais do ensino fundamental. E na medida que as ações da escola se estruturam a partir da organização do trabalho pedagógico, gradativamente haverá a compreensão dos princípios e propostos que fundamenta o que é uma gestão democrática, e que a formação do estudante é comprometimento de todos, ou seja, a intencionalidade educativa está articulada ao trabalho coletivo.

A organização do trabalho pedagógico está relacionada com a natureza do trabalho docente, em função das necessidades reais histórico-sociais que perpassam a escola. Destaca-se assim, a importância de propor movimentos no contexto escolar que evidenciem as particularidades e singularidades do homem diante do sistema capitalista. E quando se objetiva a formação do homem omnilateral numa perspectiva emancipatória, entende, que cada homem é um, respeitando suas diferenças e limitações; contudo proporciona situações que mesmo diante das características naturais do homem, que por vezes, podem ser tratadas de forma que caracteriza a exclusão, necessita ser trabalhada na escola de maneira que o estudante exerça sua cidadania e seja respeitado pelo homem que é.

Faz-se escolhas diariamente, e as escolhas podem ser pautadas de forma a contribuir para a superação das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a pesquisa e o estudo realizado permitiu apontar as seguintes questões propositivas:

- 1) Urge a necessidade de instituir políticas públicas que excedam os interesses políticos partidários vislumbrando a garantia do direito à educação; assim como a criação de políticas que possibilitem gradativamente a superação das demandas socioeconômicas que perpassam o processo educativo realizado nas escolas e interferem na formação do estudante.
- 2) Instituir políticas públicas educacionais que: valorizem e garantam um maior número de profissionais da educação nas instituições de ensino, melhoria da estrutura física da escola, diminuição do número estudantes em sala de aula, assim como maior número de profissionais da educação no atendimento de estudantes de inclusão.
- 3) Formação inicial e continuada que vislumbre ações pedagógicas a partir da vivência da práxis educativa. Ou seja, é preciso compreender o que é democracia e gestão democrática, em que vivências sejam propostas de como se dá a participação e o que são decisões coletivas, assim como a importância da efetivação dessas práticas no dia a dia do homem.
- 4) Entendimento do que é o projeto político pedagógico e seu papel na organização do trabalho pedagógico.
- 5) Compreensão da necessidade de superação do trabalho alienado, caso contrário, o exercício da cidadania será uma falácia.
- 6) Faz-se necessário, por meio da educação, promover uma formação que enalteça a natureza do homem; ou seja, uma formação omnilateral numa perspectiva de emancipação humana, para que a proposição de uma sociedade mais justa e digna seja gradativamente alcançada.
- 7) É preciso que os profissionais da educação lutem para a melhoria das condições de trabalho, porém em lugares legítimos, e paralelamente a essa luta, exista o comprometimento político e responsável da formação dos estudantes na escola, caso contrário, essa luta será alienada e corrobora com políticas presentes no sistema capitalista.

Considera-se, então, que o estudo proposto nessa tese instigue a realização de outras pesquisas, discussões, reflexões e debates. Contudo, é importante,

instaurar nas escolas uma forma de organizar o trabalho pedagógico que supere as dificuldades encontradas no dia a dia, rompendo gradativamente uma rotina que permeia a fragmentação do trabalho. Defende-se então que ***a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da emancipação humana, entendido como conteúdo e práxis, reflete na formação integral do estudante*** à medida que os profissionais da educação, mesmo diante das desigualdades sociais, ressignifiquem as práticas pedagógicas realizadas nas escolas, de forma coletiva, responsável e comprometida politicamente com a formação do homem omnilateral, sendo assim, gradativamente contribuirá para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, solidária, verdadeiramente HUMANA.

REFERÊNCIAS

ABREU, Pedro Manoel. **Processo e democracia**: o processo jurisdicional como um locus da democracia participativa e da cidadania inclusiva no estado democrático de direito. v. 3. Coleção Ensaios do Processo Civil. São Paulo: Conceito Editorial, 2011.

ADOLESCÊNCIA. Disponível em: <https://www.significados.com.br/adolescencia/>. Acesso em: 01 mar. 2018.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e Emancipação. Tradução de: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertand, 1988.

APPLE, Michel Whitman. **Educando à direita**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, José Ferraz. **Gestão democrática nas escolas municipais de Cuiabá-MT**: a perspectiva de lideranças governamentais e sindicais (1986-1988). Dissertação. (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, 2001.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de: Roberto Raposo, 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Ícone, 2007.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BERGMANN, Helenice Maria Barcellos. Ciberespaço e cibercultura: novos desafios para a sociedade, a escola e as formas de aprendizagem. **Revista Caminhos da Geografia**. Uberlândia, v. 07, n. 20, fev. de 2006, p. 22-28. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15439/8733>. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 ago.1990 e retificado em 27 set.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília, DF: MARE, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf. Acesso em: 15 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 3, de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2005, Seção 1, p. 27. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 01. Brasília, DF, 07 fev. 2006, Seção 1, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 10, de 24 de abril de 2007b. Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo INEP. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 80, 26 abr. 2007, Seção 1, p. 4. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf. Acesso em: 15 dez. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP, n.º 1, de 27 de março de 2008. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 24 mar. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de novembro de 2009. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC/Rio2005, Janeiro, 2009. (DPI, 876). Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010a. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de dez. 2010. Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 4, de 13 de julho 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 824, Brasília, DF, 14 de julho de 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, Edição Extra, Brasília, DF, 26 de jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de dez. 2017a. Seção 1, p. 146. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP, n.º 2, de 22 de dezembro de 2017b. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

BOBBIO, Norberto. **Entre duas repúblicas: às origens da democracia italiana**. Brasília; São Paulo: Editora UnB; Imprensa Oficial, 2001.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Nem com Marx, nem contra Marx**. São Paulo: ed. Unesp, 2006.

BOBBIO, Norberto; BUSSI, Mario (Org.). **Qual democracia?** Tradução de: Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 13. ed. Tradução de: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. Tradução de: João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11. ed., 5. reimpressão, 1998. v. 1, p. 674 (total: 1.330 p.) Vários Colaboradores. Obra em 2 v.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino; trad. Carmen C, Varriale et ai.; coord. Tradução de: João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13 ed., 5ª reimpressão, 2016. v. 2, p. 656 (total: 1.330 p.) Vários Colaboradores. Obra em 2 v.

BOTTOMORE, Tom; HARRIS, Laurence; et al. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Waltensir Durtra, organizador da edição brasileira, revisão técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para o uso do Software IRAMUTEQ**. (Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC - Brasil). Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf. Acesso em: 31 jul. 2019.

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CIAVATTA, Maria. **Mediações do mundo do trabalho, a fotografia como fonte histórica**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. SP: Cortez; Autores Associados, 2005.

CONSTITUIÇÃO CIDADÃ. Disponível em: <https://oab-ms.jusbrasil.com.br/noticias/2871580/constituicao-cidada>. Acesso em: 09 dez. 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. **Currículo do ensino fundamental**: princípios e fundamentos. Curitiba, 2016a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. **Parâmetros e indicadores de qualidade das escolas municipais de Curitiba**. Curitiba, 2016b. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10378/download10378.pdf. Acesso em: 01 out. 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. **Elementos constitutivos do projeto político-pedagógico**. Curitiba, 2016c.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Portaria Municipal de n.º 12, de 12 de abril de 2017. Orienta procedimentos para o planejamento da pedagogia escolar realizados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Diário Oficial de Curitiba**, PR, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/6/pdf/00143190.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. **Portaria Municipal de n.º 60 de 27 de novembro de 2017**. Adequação dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Curitiba na organização do ensino, gestão do espaço e distribuição de recursos humanos para garantia do direito à educação pública de qualidade (Pedagogia Escolar). Disponível em: <http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/3/pdf/00165197.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. **Prova Curitiba**. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/prova-curitiba-avalia-conhecimentos-de-40-mil-estudantes/45868>. Acesso em: 05 nov. 2018.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. **Prova Curitiba 2019a**. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/prova-curitiba-vai-avaliar-72-mil-estudantes-da-rede-municipal/49548>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Decreto Municipal de n.º 88, de 28 de janeiro de 2019b. Revoga os Decretos Municipais n.º 35, de 14 de janeiro de 2016, e 1.313, de 15 de dezembro de 2016 referente às atribuições de Pedagogia Escolar do cargo de Profissional do Magistério da Administração Direta. **Diário Oficial de Curitiba**,

Curitiba, PR, 28 jan. 2019. Disponível em:
<http://portal.nc.ufpr.br/PortalNC/PublicacaoDocumento?pub=771>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, n. 116, Campinas, São Paulo, jul/dez. 2002. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em: 12 out. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set/dez. 2007. Disponível em:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vjStyNcV6nYJ:https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19144/11145+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 11 out. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza. Edições, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional comum curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DARLING-HAMMOND, Linda; ASCHER, Carol. Construindo Sistemas de Controle em Escolas Urbanas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 35, set/dez. 2006. Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1338/1338.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago, 2009. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 95-117.

DOURADO, Luiz Fernandes. Entrevista PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n.15, p. 231-248, jul./dez. 2014. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/23>. Acesso em: 15 jul. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/523164. Acesso em: 15 jul. 2019.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

EXCEL. Disponível em: <https://conceito.de/excel>. Acesso em: 01 nov. 2019.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-43.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Saberes e práticas cotidianos: Pode a formação de professores dispensar a avaliação? In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. (Org.) **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo Cortez, 2010, p. 96-111.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática da Educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília. v. 17, n. 72, p. 167-177, fev/jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2130/2099>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-42.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22619.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio político das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**: da formação à ação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 235-254.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2006b. p. 157-176.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Políticas de formação: individualismo ou solidariedade. **Cadernos de Pesquisa**, 2007, p. 55-77. Disponível em:

http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq4/4_politicas_cp4.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação Humana, práxis e gestão do conhecimento. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Águeda Bernadette (Orgs.). **Formação Humana e Gestão da Educação: arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-82.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da Educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 119-140.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Avaliação em larga escala serve para punir escolas e professores, diz pesquisador. **Sinpro**, 21 jan. 2019. Entrevista concedida a CLADE, Campinas. Disponível em: <http://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/avaliacao-em-larga-escala-serve-para-punir-escolas-e-professores-diz-pesquisador/>. Acesso em: 02 set. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521-536, nov. 2007/fev.2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462007000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 71-90

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, histórias e perspectivas. **Olhares, Guarulhos**, v. 2, n. 1, p. 08-26. maio, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/casa/Downloads/202-Texto%20do%20artigo-2557-1-10-20140601%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/casa/Downloads/202-Texto%20do%20artigo-2557-1-10-20140601%20(1).pdf). Acesso em: 01 set. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

GIMENO SACRISTÁN, José Gimeno. O que é uma escola para a democracia? **Pátio – Revista Pedagogia, Comunidade e Escola** – a integração necessária. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 3, n. 10, p. 57-63., ago/out. 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HÖLFLING, Eloisa Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 28 jan. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 12 out. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 15 dez. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes e Escalas**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 20 dez. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 05 jan. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago.1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 fev. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. **Cultura, linguagens e subjetividade no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A Produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Revista Holos**, ano 32, v. 6, p. 22-32, set. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983/1566>. Acesso em: 02 set. 2019.

KRUPPA, Sonia Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de: Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social v. II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de: Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de: Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MARX, Karl. **A ideologia alemã (I- Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã I: Feuerbach**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989, p. 99-103.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005a.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de: Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2005b.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843**. Tradução de: Rubens Enderle e Leonardo de Deus; supervisão e notas Marcelo Backes. 2. ed. Revista – São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010c.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, v. 1. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 18. ed. São Paulo: Jurídico Atlas, 2005.

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?** Ensaio sobre a Educação Brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 237-252.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. *Práxis Educativa*, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 343-363, 2015. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.10i2.0004> Acesso em: 11 out. 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 487, de 12 de novembro de 1999**. Projeto de implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/legislacao/legislacao_8.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 11-23, São Paulo, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>

<https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em: 30 jul. 2019.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/24176/22872>. Acesso em: 20 set. 2019.

SAEB. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 12 out. 2018.

SAEB. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 21 mar. 2019.

SARLO, Beatriz. Escolas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. O Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. WACHOWICZ, Lílian Anna. **O método dialético na didática**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos **Revista Brasileira de Educação**, n. 34, v. 12, p. 152-165, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Demerval. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Demerval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. **Conferência de encerramento do evento "Pedagogia em debate" proferida na Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba, no dia 11 de setembro de 2009b**. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/2_o_paradoxo_cp10.pdf. Acesso em: 08 maio 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados,

2011a.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. Revista Binacional Brasil Argentina. **Conferência realizada no Centro Regional de Professores do norte, Rivera, Uruguai**, em 28/04/2011b. p. 11-21. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1663305>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capitalista. **Palestra UENP Cornélio Procópio**, em 8 de março de 2012a. Disponível em: http://gephishnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/o_papel_do_pedagogo_como_articulador_do_trabalho_pedagogico_na_sociedade_do_capital.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. **Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”** realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012b. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c.

SCHEIBE, Leda. O Trabalho dos pedagogos frente às políticas públicas e o cotidiano da escola: o caráter de trabalho intelectual do pedagogo escolar. **Revista Chão da Escola**, n. 3, p. 21-24, Curitiba, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Jan /Fev /Mar /Abr, p. 5-17, 2004.

SOUZA, José Vieira de. Avanços e recuos na construção do projeto político-pedagógico em rede de ensino. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Org.). Campinas. São Paulo: Papirus, 1998. p. 127-157.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e a crise brasileira**. São Paulo: Editora Nacional, 1956.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e Ação** – 1998. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 28 set. 2019.

UNESCO. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 01 ago. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução de: João Dell’Anna. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Entre a realidade e a utopia: ensaios sobre a política, moral e socialismo**. Tradução de: Gilson Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 9-32.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. **Ensino fundamental: da LDB à BNCC**. In: PASSOS, VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 2018. p. 43-67.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. p. 179-200.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1979.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 187-217.

ANEXO A – NOTA TÉCNICA

Nota Técnica

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb

O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).¹

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.

Sabe-se que, no Brasil, a questão do acesso à escola não é mais um problema, já que quase a totalidade das crianças ingressa no sistema educacional. Entretanto, as taxas de repetência dos estudantes são bastante elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Outro indicador preocupante é a baixa proficiência obtida pelos alunos em exames padronizados.

O Ideb foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino).

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/ escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por $\frac{1}{2}$, ou seja, $Ideb = 2,5$. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá $Ideb = 5,0$.

¹ Para maiores detalhes sobre a definição e construção do Ideb, consultar a publicação *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*, na Série Documental – Texto para Discussão nº 26, disponível em: www.inep.gov.br.

Indicadores educacionais como o Ideb são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do País. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamo de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em:

- a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa *performance* em termos de rendimento e proficiência;
- b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino.²

O cálculo do Ideb

A forma geral do Ideb é dada por (1):

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; \quad 0 \leq N_j \leq 10; 0 \leq P_j \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_j \leq 10 \quad (1)$$

em que,

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que $0 \leq IDEB \leq 10$. N_{ji} é obtida de acordo com (2).

$$N_{ji} = \frac{n_{ji}^{lp} + n_{ji}^{mat}}{2} \quad \text{e} \quad n_{ji}^{\alpha} = \frac{S_{ji}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}}{S_{sup}^{\alpha} - S_{inf}^{\alpha}} * 10 \quad (2)$$

em que,

² As autoridades educacionais podem, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Assim, monitorar as redes financiadas, para verificar se elas apresentam uma melhora de desempenho, é fundamental. Aliás, o financiador poderia estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos.

n_{ji}^{α} = proficiência na disciplina α , obtida pela unidade j , no ano i , padronizada para valores entre 0 e 10;

α = disciplina (Matemática ou Língua Portuguesa);

S_{ji}^{α} = proficiência média (em Língua Portuguesa ou Matemática), não padronizada, dos alunos da unidade j obtida no exame do ano i ;

S_{inf}^{α} = limite inferior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997;

S_{sup}^{α} = limite superior da média de proficiência (Língua Portuguesa ou Matemática) do Saeb 1997.

Para as unidades escolares (ou redes) que obtiverem $S_{ji}^{\alpha} < S_{inf}^{\alpha}$, a proficiência média é fixada em S_{inf}^{α} . Por sua vez, aquelas unidades que obtiverem $S_{ji}^{\alpha} > S_{sup}^{\alpha}$ têm o desempenho fixado em S_{sup}^{α} . A Tabela 1 apresenta a média e o desvio padrão das proficiências dos alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio no Saeb de 1997. Posteriormente, a Tabela 2 traz os valores dos limites inferiores e superiores utilizados na padronização das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

Tabela 1 – Saeb 1997: Proficiências médias e desvio padrão

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
4ª do EF	190.8	44	186.5	46
8ª do EF	250.0	50	250.0	50
3ª do EM	288.7	59	283.9	56

Fonte: Saeb 1997 – Inep/MEC

A partir da média e desvio padrão das proficiências no Saeb 1997 (ano em que a escala do Saeb foi definida), calcularam-se, para cada etapa de ensino, considerando as diferentes disciplinas avaliadas no exame, os limites inferior e superior, de acordo com

$$S_{inf}^{\alpha} = média_{\alpha} - (3 * DP) \text{ e } S_{sup}^{\alpha} = média_{\alpha} + (3 * DP).$$

Tabela 2 – Limite superior e inferior das proficiências

Série	Matemática		Língua Portuguesa	
	S_{inf}	S_{sup}	S_{inf}	S_{sup}
4ª do EF	60	322	49	324
8ª do EF	100	400	100	400
3ª do EM	111	467	117	451

Fonte: Saeb 1997 – Inep/MEC

Esses limites, inferiores e superiores, apresentados na Tabela 2, são usados para calcular todos os Ideb's, ou seja, desde 1997, a partir do SAEB, para o Brasil (rede privada e pública; urbanas e rurais) e para os dados agregados por unidade da federação e, a partir da Prova Brasil de 2005, para municípios (rede municipal e estadual) e para as escolas.

O indicador de rendimento, P_j , é obtido conforme (3), onde a proporção de aprovados em cada uma das séries da etapa considerada, p^r , é calculada diretamente do Censo Escolar.³ Se p^r ($r = 1, 2, \dots, n$, em que n é o número de séries com taxa de aprovação positiva) é a taxa de aprovação da r -ésima série da etapa educacional considerada, então o tempo médio de duração da série é:

$$T_{ji} = \sum_{r=1}^n \frac{1}{p^r} = \frac{n}{P_{ji}} \quad (3)$$

Em (3), P_{ji} é a taxa média de aprovação na etapa educacional no ano i . Note-se que, na ausência de evasão durante a etapa e em equilíbrio estacionário, $\frac{n}{P_{ji}}$ dá o tempo médio para conclusão de uma etapa para os estudantes da unidade j (T_{ji}).

Se P é o inverso do tempo médio para conclusão de uma série, então, $P_{ji} = \frac{1}{T_{ji}}$. Deste modo, temos que $IDEB_{ji} = \frac{N_{ji}}{T_{ji}}$, ou seja, o indicador fica sendo a pontuação no exame padronizado ajustada pelo tempo médio (em anos) para conclusão de uma série naquela etapa de ensino.

³ Para o cálculo de T_{ji} , o tempo médio para a conclusão de uma série, foram utilizados os dados de aprovação de cada uma das séries das três etapas de ensino: 1ª e 2ª fase do ensino fundamental e ensino médio. Para a operacionalização do indicador, convencionou-se o critério de considerar como inexistentes as séries que apresentavam taxa de aprovação zero.

ANEXO B – NOTA INFORMATICA DO IDEB 2017

NOTA INFORMATIVA DO IDEB 2017

Os resultados do Ideb 2017 para escola, município, unidade da federação, região e Brasil são calculados a partir do desempenho obtido pelos alunos que participaram do SAEB 2017 e das taxas de aprovação, calculadas com base nas informações prestadas ao Censo Escolar 2017. Dessa forma, cada uma dessas unidades de agregação tem seu próprio Ideb e metas estabelecidas ao longo do horizonte do PDE, ou seja, até 2021.

1. AGREGAÇÕES PARA O CÁLCULO DE DESEMPENHO

A divulgação do Ideb 2017 contempla as seguintes unidades de agregação, em função das características metodológicas do Saeb 2017:

Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Brasil:

- Total (escolas públicas urbanas e rurais, escolas privadas urbanas e rurais),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas e rurais),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal),
- Rede Privada (escolas urbanas e rurais da rede privada).

Região:

- Total (escolas públicas urbanas e rurais, escolas privadas urbanas e rurais),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas e rurais da rede privada).

Unidade da Federação:

- Total (escolas públicas urbanas e escolas privadas urbanas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

Município:

- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Federal (escolas urbanas da rede federal),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal).

Escola: Todas as escolas públicas que não foram excluídas por algum dos critérios descritos no item 2 desta Nota Informativa.

Ensino Fundamental – Anos Finais

Brasil:

- Total (escolas urbanas públicas e escolas urbanas privadas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

Região:

- Total (escolas urbanas da rede pública e escolas urbanas da rede privada),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

Unidade da Federação:

- Total (escolas públicas urbanas e escolas privadas urbanas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

Município:

- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Federal (escolas urbanas da rede federal),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas urbanas da rede municipal).

Escola: Todas as escolas públicas que não foram excluídas por algum dos critérios descritos no item 2 desta Nota Informativa.

Ensino Médio

Brasil:

- Total (escolas urbanas públicas e escolas urbanas privadas),
- Rede Pública (escolas públicas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

Região:

- Total (escolas urbanas da rede pública e escolas urbanas da rede privada),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

Unidade da Federação:

- Total (escolas públicas urbanas e escolas privadas urbanas),
- Rede Estadual (escolas urbanas da rede estadual),
- Rede Privada (escolas urbanas da rede privada).

Município:

- Rede Pública (escolas públicas),
- Rede Federal (escolas da rede federal),
- Rede Estadual (escolas da rede estadual),
- Rede Municipal (escolas da rede municipal).

Escola: Todas as escolas públicas que não foram excluídas por algum dos critérios descritos no item 2 desta Nota Informativa e escolas privadas que participaram por adesão e atenderam aos requisitos: responderam aos Censos 2016 e 2017, com pelo menos 10 alunos matriculados, pagamento de taxa de adesão e que o número de alunos participantes do SAEB 2017 alcançaram **80%** dos alunos matriculados.

2. ESCOLAS QUE NÃO POSSUEM IDEB CALCULADO PARA 2017

As escolas de educação básica para as quais o Ideb 2017 não foi calculado enquadram-se em uma das seguintes situações, a saber:

- A. Escolas privadas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental;
- B. Escolas privadas de ensino médio que não aderiram ao SAEB 2017;
- C. Escolas exclusivamente de Educação Profissional;
- D. Escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos;
- E. Escolas exclusivamente de Educação Especial;
- F. Escolas exclusivas de Ensino Médio Normal/Magistério;
- G. Escolas públicas que oferecem ensino fundamental e/ou ensino médio que não realizaram o SAEB por terem menos de **10 alunos** matriculados nas etapas avaliadas (5º ano/4ª série, 9º ano 8ª série e 3ª ou 4ª série do ensino médio), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2017;
- H. Escolas pertencentes às redes municipais que não aderiram ao SAEB 2017;
- I. Escolas que realizaram o SAEB 2017, mas não prestaram informação ao Censo Escolar sobre os alunos aprovados e, por isso, não tiveram a taxa de aprovação calculada;
- J. Escolas em que o número de alunos participantes do SAEB 2017 não alcançaram **80%** dos alunos matriculados na etapa avaliada (Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017).

3. RESULTADOS GERAIS

Quadro 1 – Número de escolas e municípios com ou sem Ideb calculado para 2017

Etapa/ Unidade de agregação	Com Ideb em 2017	Sem Ideb em 2017		
		Motivo: Sem taxa de aprovação	Motivo: Com taxa de participação insuficiente ¹	Motivo: Por solicitação da Secretaria/Escola
Anos Iniciais				
Escolas	41.515	5	5.235	1
Municípios				
Federal	14	1	-	-
Estadual	1,819	-	11	-
Municipal	5,199	-	18	-
Anos Finais				
Escolas	25,530	8	10,139	-
Municípios				
Federal	20	1	-	-
Estadual	3,955	-	46	-
Municipal	3,314	-	36	-
Ensino Médio				
Escolas ²	9,597	8	10,020	-
Municípios				
Federal	269	5	60	-
Estadual	5,281	-	136	-
Municipal	86	-	5	-

Notas: (1) - Para as escolas: taxa de participação inferior a **80%**. Para os municípios: taxa de participação inferior a **50%**.

(2) - Inclui escolas privadas que aderiram ao SAEB 2017.

Uma mesma escola ou município pode ter Ideb referente aos anos iniciais, aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Um mesmo município pode ter Ideb referente às redes federal, estadual e municipal.

- 1) Em 2017 tiveram Ideb calculado nos anos iniciais do ensino fundamental: 41.515 escolas; 5.479 municípios; e 27 unidades da Federação. Nos anos finais do ensino fundamental tiveram Ideb calculado: 25.530 escolas; 5.486 municípios e 27 unidades da Federação. No ensino médio, 9.597 escolas e 5.295 municípios tiveram Ideb calculado.
- 2) 5.235 escolas de anos iniciais, 10.139 escolas de anos finais e 10.020 escolas de ensino médio não tiveram Ideb 2017 divulgado em razão do critério J do item 2 (taxa de participação inferior a **80%**).
- 3) Os resultados de município, unidade da federação, região e Brasil não são, necessariamente, as médias obtidas pelas agregações menores. Por exemplo: Suponha-se que haja um município com duas escolas. A primeira, com 5.000 alunos e Ideb igual a 8,0; a segunda, com 100 alunos e Ideb igual a 2,0. O resultado do município **NÃO** é:

$$\frac{(8,0 + 2,0)}{2} = 5,0$$

Veja que a primeira escola tem um peso 50 vezes maior que a segunda. O mesmo raciocínio serve para outros níveis de agregação, como por exemplo, rede pública;

- 4) Visando uma maior clareza no entendimento da metodologia de cálculo do Ideb, apresentamos a seguir um exemplo detalhado do cálculo do Ideb dos anos iniciais de uma escola:

Nota padronizada de Matemática

$$\frac{\text{Nota de Matemática do exame em 2017} - \text{limite inferior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997}}{\text{limite superior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997} - \text{limite inferior da média de proficiência de Matemática no SAEB 1997}} \times 10$$

$$\text{Nota padronizada de Matemática} = \frac{225,3 - 60}{322 - 60} \times 10 = \frac{165,3}{262} \times 10 = 6,3091603$$

Nota padronizada de Português

$$\frac{\text{Nota de Português do exame em 2017} - \text{limite inferior da média de proficiência de português no SAEB 1997}}{\text{limite superior da média de proficiência de português no SAEB 1997} - \text{limite inferior da média de proficiência de português no SAEB 1997}} \times 10$$

$$\text{Nota padronizada de Português} = \frac{206,47 - 49}{324 - 49} \times 10 = \frac{157,47}{275} \times 10 = 5,72618181$$

Nota Média Padronizada

$$N = \frac{\text{Nota padronizada de Matemática} + \text{Nota padronizada de Português}}{2}$$

$$N = \frac{6,31 + 5,73}{2} = \frac{12,04}{2} = 6,0176711$$

Indicador de rendimento (P)

$$P = \frac{1}{T}$$

Onde

$$T = \frac{\sum_{r=1}^n \frac{1}{p_r}}{n}$$

Sendo

p = Taxa de aprovação em cada ano ou série dos anos iniciais do Ensino Fundamental/100

r = Ano ou série dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)

n = Número de anos ou séries nos anos iniciais do Ensino Fundamental com taxa de aprovação

Assim

$$\sum_{r=1}^5 \frac{1}{p_r} = \frac{1}{0,972} + \frac{1}{0,977} + \frac{1}{0,965} + \frac{1}{0,962} + \frac{1}{0,938} = 5,1942166$$

Portanto

$$T = \frac{5,1942166}{5} = 1,0388433$$

$$P = \frac{1}{1,0388433} = 0,9626091$$

Logo

$$\mathbf{Ideb} = P \times N = 0,9626091 \times 6,0176711 = 5,8$$

Data de referência: setembro de 2018

ANEXO C – TAREFAS TÍPICAS PEDAGOGIA ESCOLAR NA RME DE CURITIBA

TAREFAS TÍPICAS PEDAGOGIA ESCOLAR
Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, a elaboração, efetivação, avaliação e realimentação do Projeto Político Pedagógico e Regimento da unidade.
Orientar e acompanhar os/as professores/as em relação ao planejamento, execução e avaliação do trabalho educativo, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade.
Orientar, junto à equipe diretiva, o trabalho pedagógico dos profissionais não docentes da unidade, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade.
Promover a participação das famílias no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da unidade efetivando a gestão democrática da educação, potencializando os diferentes espaços de participação.
Elaborar, em conjunto com a comunidade educativa, o plano de ação da unidade.
Coordenar o planejamento curricular, junto à equipe docente, procedendo à avaliação contínua do mesmo.
Coordenar e orientar os processos de seleção e utilização de materiais didático-pedagógicos, respeitando critérios previamente estabelecidos.
Organizar e coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, reuniões pedagógico-administrativas, conforme calendário da unidade.
Planejar e coordenar, em conjunto com profissionais da unidade, os processos de formação continuada em serviço, possibilitando momentos de estudo, planejamento, reflexão e compartilhamento das experiências.
Participar dos processos de formação continuada ofertada pela SME, de acordo com as necessidades da unidade, compartilhando as experiências com os (as) profissionais da unidade.
Coordenar processos de avaliação da aprendizagem visando o atendimento às necessidades pedagógicas específicas dos/as educandos/as.
Identificar e acompanhar, junto aos profissionais da unidade, casos de educandos (as) que apresentem necessidades pedagógicas específicas, realizando encaminhamentos necessários junto aos responsáveis.
Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, a elaboração, efetivação, avaliação e realimentação do Projeto Político Pedagógico e Regimento da unidade.
Orientar e acompanhar os/as professores/as em relação ao planejamento, execução e avaliação do trabalho educativo, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade.
Orientar, junto à equipe diretiva, o trabalho pedagógico dos profissionais não docentes da unidade, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade.
Promover a participação das famílias no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da unidade, efetivando a gestão democrática da educação e potencializando os diferentes espaços de participação.
Elaborar, em conjunto com a comunidade educativa, o plano de ação da unidade.
Organizar e coordenar, em conjunto com a equipe diretiva, reuniões pedagógico administrativas, conforme calendário da unidade.
Planejar e coordenar, em conjunto com profissionais da unidade, os processos de formação continuada em serviço, possibilitando momentos de estudo, planejamento, reflexão e compartilhamento das experiências.

Participar dos processos de formação continuada ofertada pela SME, de acordo com as necessidades da unidade, compartilhando as experiências com os(as) profissionais da unidade.
Coordenar processos de avaliação da aprendizagem visando o atendimento às necessidades pedagógicas específicas dos/as educandos/as.
Identificar e acompanhar, junto aos profissionais da unidade, casos de educandos/as que apresentem necessidades pedagógicas específicas, realizando encaminhamentos necessários junto aos responsáveis.
Articular ações que visem a garantia do atendimento das necessidades educacionais específicas dos/as educandos/as com deficiência.
Orientar e acompanhar a elaboração e execução do plano de apoio pedagógico individualizado dos/das educandos/as, conforme suas potencialidades e necessidades.
Orientar e acompanhar, em conjunto com os/as profissionais da unidade, os processos e registros de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos/das educandos/as conforme necessidades da etapa e modalidade.
Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva da unidade, o conselho de classe, definindo, com os demais participantes do conselho, os encaminhamentos pedagógicos necessários para a garantia do direito à educação.
Assegurar que os/as responsáveis pelos/as educandos/as sejam comunicados sobre o trabalho pedagógico realizado e sobre as aprendizagens e desenvolvimento integral dos/das educandos/as.
Coordenar e orientar o processo de adaptação, classificação e reclassificação de educandos, conforme a legislação vigente.
Identificar e conhecer as características das famílias e da comunidade na qual a unidade educacional está inserida, nos âmbitos socioeconômico e cultural, propondo formas de atuação que qualifiquem o processo pedagógico.
Promover ações, junto à comunidade educativa, voltadas à proteção, promoção, defesa e reparação dos direitos humanos.
Assegurar, junto à comunidade educativa, ações com vistas à garantia dos direitos dos/das educandos/as, realizando as articulações necessárias com os órgãos competentes.
Coordenar, em conjunto com a equipe diretiva e com anuência do Conselho da unidade, os processos de distribuição das funções dos/das profissionais em conformidade com diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal da Educação.
Manter -se atualizado em relação às normativas vigentes acerca do trabalho pedagógico nas unidades educacionais da RME.
Desenvolver outras atividades correlatas ao cargo e área de atuação.

FONTE: Organizado com base no Decreto Municipal de nº. 88, de 28 de janeiro de 2016.

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UTP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO TRABALHO DO PEDAGOGO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Pesquisador: ANDREA GARCIA FURTADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10861219.0.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.271.247

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa bibliográfica e documental, com aplicação de questionário online a 11 pedagogos de escolas dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com o objetivo de analisar o trabalho do pedagogo na perspectiva de emancipação humana.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o trabalho do pedagogo na perspectiva de emancipação humana nas escolas municipais de Curitiba dos anos finais do ensino fundamental visando a possibilidade de concretizar esta intenção.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos de desconforto psicológico, mas há indicação de atendimento psicológico caso necessário. Não há benefícios materiais previstos aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável, envolvendo riscos mínimos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram fornecidos pelo pesquisador e estão de acordo.

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo

Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330

UF: PR **Município:** CURITIBA

Telefone: (41)3331-7668

Fax: (41)3331-7668

E-mail: comitedeetica@utp.br

Continuação do Parecer: 3.271.247

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa viável, termos apropriados, sem recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1325880.pdf	02/04/2019 16:16:35		Aceito
Folha de Rosto	folharostoANDREAGFURTADO.pdf	02/04/2019 16:15:39	ANDREA GARCIA FURTADO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.pdf	01/04/2019 07:04:48	ANDREA GARCIA FURTADO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	01/04/2019 07:03:40	ANDREA GARCIA FURTADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	01/04/2019 07:00:31	ANDREA GARCIA FURTADO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	01/04/2019 06:44:30	ANDREA GARCIA FURTADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 17 de Abril de 2019

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

**ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DIREITO À EDUCAÇÃO: DESAFIOS DO TRABALHO DO PEDAGOGO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Pesquisador: ANDREA GARCIA FURTADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10861219.0.3001.0101

Instituição Proponente: Secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.327.462

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, cuja apreciação ética foi expressa no Parecer CAAE no: 10861219.0.0000.8040, que constam nos documentos anexos. O Projeto de Pesquisa aborda o trabalho do pedagogo da escola pública dos anos finais do ensino fundamental a partir de estudos teóricos, realizando uma pesquisa documental relacionada à elaboração do projeto político pedagógico e observando: índices de rendimento em relação à aprendizagem, taxas de aprovação e retenção dos estudantes e pesquisa empírica sobre a atuação do pedagogo nos espaços escolares dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Parte do princípio de que a escola inserida num contexto histórico, econômico, político, cultural e étnico, é o local responsável pela realização de ações pedagógicas intencionais, de forma a contribuir com a efetivação da socialização e democratização do conhecimento na perspectiva da emancipação do estudante no exercício da cidadania. Ao pedagogo caberia a compreensão da realidade, devendo propor movimento coletivo de estudos e reflexões com os profissionais da educação, para que seja possível à democratização do ensino, a permanência do estudante na escola e a consolidação do direito a aprendizagem. Os pesquisadores partem da hipótese que na mesma instituição escolar, existem trabalhos educativos com diferentes intencionalidades e concepções pedagógicas que influenciam a formação do estudante numa perspectiva de

Endereço: Rua Atílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4961

Fax: (41)3360-4965

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

Continuação do Parecer: 3.327.462

emancipação humana. O método de pesquisa utilizado será: (1) pesquisa bibliográfica, documental e de campo, levantando informações que serão analisadas e fundamentadas na concepção metodológica do materialismo histórico que permite o movimento do pensamento, superando a aparência mediata para atingir a essência; e (2) a pesquisa de campo ocorrerá nas onze escolas de anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mediante a aplicação de questionários on-line para serem respondidos pelos pedagogos dessas unidades escolares. Os questionários serão elaborados em ferramentas próprias de questionário on-line, que também permite a tabulação dos dados e elaboração de gráficos e tabelas. As análises serão realizadas utilizando do método do materialismo histórico. O Questionário incluído como anexo ao Projeto de Pesquisa, apresenta uma 1ª Parte com questões fechadas, de identificação estabelecimento do perfil do participante; e uma 2ª Parte, com questões semiabertas, dirigidas à caracterização do trabalho e à percepção sobre este trabalho. Os pesquisadores não informam no Projeto qual o recurso que será utilizado para aplicação do questionário on-line, porém, no TCLE informam que a ferramenta utilizada será um questionário elaborado a partir do Formulário Google. Também não se encontra no Projeto a garantia da participação como sendo voluntária e de desistência a qualquer momento, porém, no TCLE essas afirmações estão presentes, assim como a garantia do direito de devolução do TCLE, mesmo após a sua assinatura, nos casos de desistência. Também não está presente no projeto a garantia do anonimato no uso das informações da confidencialidade, porém no TCLE os autores se comprometem que qualquer informação divulgada na forma de relatório ou de publicação, somente será feita sob forma codificada, preservando o anonimato da identidade dos participantes sendo mantida a confidencialidade.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o trabalho do pedagogo na perspectiva de emancipação humana nas escolas municipais de Curitiba dos anos finais do ensino fundamental visando a possibilidade de concretizar esta intenção. Objetivo Secundário: 1) Investigar o estado da arte das produções científicas já realizadas sobre emancipação humana na escola pública dos anos finais do ensino fundamental; 2) Entender as categorias de análise que se aproximam do objeto de estudo estabelecido a partir das contradições das políticas públicas educacionais vigentes na perspectiva de emancipação humana; 3) Compreender as políticas públicas educacionais que perpassam os processos avaliativos; 4) Pesquisar o trabalho do pedagogo nos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba; 5) Exponenciar os fundamentos da formação do trabalho do pedagogo numa perspectiva de políticas educacionais comprometidas com a cidadania.

Endereço: Rua Atílio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4961

Fax: (41)3360-4965

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

Continuação do Parecer: 3.327.462

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como riscos aos participantes, os pesquisadores reconhecem que poderá haver algum desconforto ou constrangimento em responder o questionário, principalmente nas questões relacionadas à efetivação do trabalho pedagógico. Caso ocorra, comprometem-se a encaminhar os participantes para a Clínica de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), para realização de tratamento psicoterápico de forma gratuita. Como benefícios, afirmam que a pesquisa pode relacionar-se ao aumento da conscientização da importância do trabalho do pedagogo frente ao processo educativo que garanta o direito à educação numa perspectiva de formação humana e emancipatória do estudante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

No projeto não está incluído um capítulo para o Orçamento, porém, a pesquisadora afirma que assumirá o custo do uso da internet e impressão que corresponde a um valor total de cem reais. Afirmam também que a pesquisa de campo não terá custos para os participantes, posto que os questionários o serão encaminhados para o e-mail das escolas. No Cronograma apresentado, a fase de campo inicia-se em maio e finaliza em agosto de 2019, estando ainda em consonância com os prazos regimentais deste Comitê de Ética em Pesquisa. Como demais documentos, os pesquisadores apresentam: Declaração de Ausência de Conflito de Interesse; Declaração de Ausência de Custos para SME/PMC; e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Apresentam ainda: Declaração de Ciência de Campo de Pesquisa, assinada pela Diretora do Departamento de Ensino Fundamental SME/PMC fornecida em 25 de

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No projeto, afirmam que a pesquisa de campo não terá custos para os participantes, posto que os questionários o serão encaminhados para o e-mail das escolas. No Cronograma apresentado, a fase de campo inicia-se em maio e finaliza em agosto de 2019, estando ainda em consonância com os prazos para realização da pesquisa. Como demais documentos, os pesquisadores apresentam: Declaração de Ausência de Conflito de Interesse; Declaração de Ausência de Custos para SME/PMC; e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Apresentam ainda: Declaração de Ciência de Campo de Pesquisa, assinada pela Diretora do Departamento de Ensino Fundamental SME/PMC fornecida em 25 de abril de 2019 afirma ser favorável a realização da pesquisa, salientando a importância de seguir os trâmites do Comitê de Ética da Instituição de Ensino de vinculação à pesquisa. Termos apresentados estando em conformidade às recomendações da Res. CNS 466/12.

Endereço: Rua Atilio Bório, 680
Bairro: Cristo Rei **CEP:** 80.050-250
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-4961 **Fax:** (41)3360-4965 **E-mail:** etica@sms.curitiba.pr.gov.br

Continuação do Parecer: 3.327.462

Recomendações:

Considerações: 1) Sugere-se a inclusão no corpo do Projeto de Pesquisa a expressa: (1) garantia da participação como sendo voluntária e de desistência a qualquer momento, assim como a garantia do direito de devolução do TCLE mesmo após a sua assinatura, nos casos de desistência; (2) garantia do anonimato no uso das informações da confidencialidade, e o compromisso de que qualquer divulgação dos dados da pesquisa somente serão feitos sob forma codificada, preservando o anonimato da identidade dos participantes sendo mantida a confidencialidade; (3) afirmação de ausência de custos ou de recebimento de proventos ou favorecimentos aos participantes da pesquisa; 2) Sugere-se a inclusão no corpo do Projeto de Pesquisa, no capítulo que descreve o Método de Pesquisa, que para a aplicação do Questionário de pesquisa "on line", será utilizada a ferramenta do Formulário Google. Neste sentido, alerta-se para os riscos assumidos pelos pesquisadores na utilização dessa tecnologia, posto que nos TERMOS DE SERVIÇO DO GOOGLE (última modificação: 25 de outubro de 2017), está descrito "O Google concede a você uma licença pessoal, mundial, não exclusiva, intransferível e isenta de royalties para o uso do software fornecido pelo Google como parte dos Serviços. Essa licença tem como único objetivo permitir que você use e aproveite o benefício dos Serviços, tal como fornecidos pelo Google, da forma permitida por estes termos"; e "Alguns de nossos Serviços permitem que você faça "upload", submeta, armazene, envie ou receba conteúdo. Você mantém a propriedade de quaisquer direitos de propriedade intelectual que você detenha sobre aquele conteúdo. Em resumo, aquilo que pertence a você, permanece com você. Quando você faz "upload", submete, armazena, envia ou recebe conteúdo a nossos Serviços ou por meio deles, você concede ao Google, e àqueles com quem trabalhamos, uma licença mundial para usar, hospedar, armazenar, reproduzir, modificar, criar obras derivadas, como aquelas resultantes de traduções, adaptações ou outras alterações que fazemos para que seu conteúdo funcione melhor com nossos Serviços, comunicar, publicar, executar e exibir publicamente e distribuir tal conteúdo. Os direitos que você concede nesta licença são para os fins restritos de operação, promoção e melhoria de nossos Serviços e de desenvolver novos Serviços. Essa licença perdura mesmo que você deixe de usar nossos Serviços, por exemplo, uma listagem de empresa que você adicionou ao Google Maps"; 3) Destaca-se o rigor necessário na guarda e posterior descarte adequado dos dados colhidos conforme legislação em vigor; 4) Os pesquisadores deverão enviar os resultados em PDF para o Departamento de Ensino Fundamental Gerência Pedagógica SME/PMC. Em cumprimento à Resolução CNS 466/12, este Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios parciais sobre o andamento do estudo, bem como o relatório completo ao final do estudo. Eventuais notificações, ou modificações

Endereço: Rua Atilio Bório, 680

Bairro: Cristo Rei

CEP: 80.050-250

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4961

Fax: (41)3360-4965

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 3.327.462

que gerem emendas ao protocolo original, devem ser apresentadas prontamente, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas. Salientamos a necessidade de entrar previamente em contato com nossas Unidades ou Equipes, de posse do Termos de Aprovação da Pesquisa, para agendar as atividades necessárias com as Chefias locais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, a pesquisa está Aprovada pelo CEP da Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba, sendo imprescindível que os pesquisadores se atentem as Recomendações apontadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do CEP/SMS-Curitiba ratifica o parecer do(s) relator(es).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Requerimento.pdf	29/04/2019 10:22:17	antonio dercy silveira filho	Aceito
Outros	DeclaracaodeCienciaCampopesquisa.pdf	29/04/2019 10:22:09	antonio dercy silveira filho	Aceito
Outros	DeclaracaodeAusenciaCustosSME.pdf	29/04/2019 10:22:01	antonio dercy silveira filho	Aceito
Outros	DeclaracaoAusenciaConflito.pdf	29/04/2019 10:21:52	antonio dercy silveira filho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo.pdf	01/04/2019 07:04:48	ANDREA GARCIA FURTADO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	01/04/2019 07:00:31	ANDREA GARCIA FURTADO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Atilio Bório, 680
Bairro: Cristo Rei **CEP:** 80.050-250
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-4961 **Fax:** (41)3360-4965 **E-mail:** etica@sms.curitiba.pr.gov.br

Página 05 de 06

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA - SMS



Continuação do Parecer: 3.327.462

CURITIBA, 15 de Maio de 2019

Assinado por:
antonio dercy silveira filho
(Coordenador(a))