



**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: implicações no contexto escolar

**CAMILA BITENCOURT MARTINS
ORIENTADOR: ALEXANDRE SILVA VIRGINIO**

Porto Alegre, dezembro de 2016.

CAMILA BITENCOURT MARTINS

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: implicações no contexto
escolar**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Silva Virginio

Porto Alegre, dezembro de 2016.

LISTA DE SIGLAS

CPERS – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato dos trabalhadores em Educação

CPM – Círculo de Pais e Mestres

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEDUC – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

SOE – Serviço de Orientação Educacional

UC – Unidade de Conservação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Sumário

1. Introdução	6
2. Metodologia	7
2.1. A escolha da escola	7
2.2. A localização da escola	8
2.3. O ambiente e estrutura da escola.....	9
3. Educação e cidadania	10
4. Desigualdades sociais e desigualdades escolares	14
5. A realidade empírica	18
5.1. Gestão e participação escolar	19
5.2. Infraestrutura e recursos humanos.....	22
5.3. Critérios de avaliação.....	23
5.4. Projeto Político Pedagógico	25
5.5. Formação e envolvimento dos professores	26
6. Considerações finais.....	28
7. Referências.....	29
APÊNDICES.....	31
APÊNDICE A: REFEITÓRIO NOVO	31
ANEXOS.....	32
ANEXO A: QUADROS NOVOS.....	32
ANEXO B: CLASSES NOVAS	32
ANEXO C: TABELA DA ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO DE 2016	33
ANEXO D: ATIVIDADE DE MOBILIZAÇÃO NA COMUNIDADE CONTRA AS MEDIDAS DOS GOVERNOS ESTADUAL E FEDERAL.....	34

RESUMO

Este trabalho aborda a desigualdade social a partir do espaço escolar. Inicialmente tratou-se de caracterizar o processo de escolarização no Brasil. O foco do estudo foi verificar como os processos de desigualdade social se refletem nas desigualdades escolares. Analisamos então um caso específico para entender como uma escola responde às mudanças sociais e se, de alguma forma, engendra elementos alternativos aos modelos hegemônicos de organização escolar. Para levar a efeito este estudo de natureza qualitativa utilizou-se, como técnicas de pesquisa, observação participante, entrevistas, análise documental e conversas informais. Os resultados apontam para um novo processo de organização de novos métodos de atuação da gestão escolar. Essa construção tende a criar um laço efetivo com a instituição, fazendo com que a escola possa estar à frente dos processos de mudança social.

Palavras-chave: Desigualdade social, Desigualdade escolar, Escolarização, Escola Pública.

ABSTRACT

This work addresses social inequality in the school environment. Initially, it was a question of characterizing the schooling process in Brazil. The focus of the study was to verify how the processes of social inequality are reflected in school inequalities. We then analyze a specific case to understand how a school responds to social changes and if, in some way, it generates alternative elements to the hegemonic models of school organization. To carry out this qualitative study, research techniques were chosen such as participant observation, interviews, documentary analysis and informal conversations. The results point to a new process of organization of new methods of school management. This construction tends to create an effective bond with the institution, causing the school to be at the forefront of social change processes.

Keywords: Social inequality, School inequality, Schooling, Public School.

1. Introdução

O atual contexto de novas tecnologias ampliou a comunicação e o acesso à informação, tendo os alunos e suas famílias a possibilidade, ainda que limitada, de acessar novos canais de comunicação. Entretanto, o processo de construção social brasileiro deixou fortes marcas na socialização da população que independe, em alguns aspectos, dessas mudanças. De modo geral, os alunos que frequentam as escolas públicas, em função das experiências de cidadania precária que vivenciam, enfrentam obstáculos curriculares em suas trajetórias escolares. No entanto, a escola pode reproduzir essas desigualdades, sociais ou escolares, ou então avalia-las e lutar para construir novas dinâmicas, ainda que com dificuldades estruturais do processo de escolarização.

Pretendemos neste trabalho a partir de um caso específico, além de apontar os pontos de estrangulamento e os fatores de inércia, identificar em que medida a escola também pode se estabelecer enquanto um fator social construtivo (FERNANDES, 1966). Nosso intento foi verificar que elementos em seu cotidiano a configuram enquanto tal, ou seja, contribui para aumentar o controle ativo da sociedade sobre o ambiente. Porém, não através das forças dominantes da sociedade como historicamente a escola se constituiu, mas a partir da capacidade de ação dos segmentos que configuram a comunidade escolar.

Ainda que décadas já tenham se passado desde a constatação de Florestan Fernandes (1966) sobre a condição secundária da escola, esse fato não se altera significativamente nos dias atuais. Entretanto, abordaremos nesse trabalho as possibilidades de diminuição das desigualdades sociais a partir das dinâmicas do contexto escolar, compreendendo que as condições histórico-sociais das desigualdades no Brasil são ainda mais marcantes fora do espaço escolar, ou seja, afetam de forma ainda mais impactante os estratos da população mais vulneráveis em sua cidadania e que não estão dentro da escola, ou que nela não conseguem permanecer.

A importância de pesquisar como a escola se propõe a diminuir as desigualdades reside em compreender como os processos de reconstrução social estão presentes na condução e execução do trabalho escolar ou, mais especificamente, da escola enquanto instrumento de cidadania. Por outras palavras, conhecer em que medida o trabalho desenvolvido pela escola, apesar das adversidades dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e conjunturais em que se insere, está associado às práticas para à equidade.

Quando nos deparamos com o contexto escolar, podemos listar inúmeras situações que revelam sua trajetória de insucessos. Os debates e reflexões que se realizam em relação às

escolas e a educação seguem no sentido de identificar as razões, motivações e consequências do fracasso ou da crise da instituição. A configuração desta crise está presente nos processos de desajuste, de ausência generalizada de recursos materiais, humanos, emocionais, e o que se instaurou no imaginário social enquanto representação do espaço escolar, principalmente das escolas públicas. Tal perturbação ou desequilíbrio saliente-se, pode estar implícito mesmo quando se analisa as possibilidades de sucesso.

A escola, da forma como está estruturada, tende a reforçar e a reproduzir as desigualdades e injustiças sociais e culturais, pois os sujeitos revelam-se mais receptivos aos condicionantes estruturais. Na lógica que torna muitas diferenças em desigualdades, somos cotidianamente responsabilizados por nossa posição social, de forma individualizada, em cada dimensão da vida. Nesse sentido, a escola, tem dificuldades em promover e/ou potencializar um conjunto de direitos. Em verdade, imagina-se que ela pode estar reforçando os mecanismos que transformam as situações e condições de vida de sua comunidade escolar em marcas distintivas que são essencialmente produzidas pelas desigualdades sociais. Ou seja, para uma instituição que pretende formar para a cidadania, a escola não poderia fazer as mesmas exigências aos estudantes que as forças dominantes da estrutura social em que se insere. A escola, ao promover a competitividade, a fragilidade da solidariedade, fatores de conflitos no ambiente escolar, corre o risco de constituir-se em um espaço de reificação das desigualdades e das injustiças que pretende minimizar.

2. Metodologia

Esta pesquisa buscou compreender de que forma as dinâmicas escolares contribuem para diminuir a desigualdade social a partir do espaço escolar. Nesse sentido, nos utilizamos dos dados de entrevistas semiestruturadas, observações em aulas, reunião do Conselho Escolar, reuniões organizativas entre professores e de análise documental.

2.1. A escolha da escola

A possibilidade de aproximação com a escola Antônio Cândido¹ está relacionada à realização do estágio docente do curso de licenciatura em ciências sociais. Os objetivos do estágio são bastante específicos, demandando tempo e dedicação ao planejamento,

¹ Nome fictício.

reelaboração das atividades quando observadas as dificuldades de execução, e a tentativa de aproximação com os alunos. Durante a realização do estágio, assumimos, ainda que temporariamente, a responsabilidade de ser professora. Estivemos, com efeito, trabalhando e fazendo parte efetivamente da vida escolar dos alunos, sobretudo da escolha de conteúdos, transito pela sala de aula e pela escola, conversas, além das avaliações e demais recursos de legitimação da participação (presença) e da aprendizagem (provas, trabalhos) dos alunos, que são parte da realidade escolar, pelo menos como ela está organizada hoje. Isso só para falar das atividades consideradas cotidianas dos professores, o que em muitas situações e contextos passa desta medida.

Ainda assim, as experiências vividas nas situações que a escolarização proporciona tornam-se para nós, estagiários, a realidade concreta dos planejamentos, estudos e documentos dos quais nos debruçamos durante a licenciatura. A possibilidade de estar em aula enquanto professora, vivendo esta relação, proporcionou outra perspectiva para falar sobre as dinâmicas do espaço escolar.

2.2. A localização da escola

A escola situa-se no bairro Morro Santana, que compreende a zona Leste da cidade de Porto Alegre. O bairro está há mais de 10 km de distância do Centro Histórico de Porto Alegre, que pode ser acessado pelas avenidas Osvaldo Aranha e na sequência Protásio Alves. A escola fica localizada em frente à outra avenida importante que dá continuação ao bairro e caminho para outros, a Avenida Manoel Elias e atende principalmente os bairros Morro Santana e Mario Quintana. A Escola atende ainda alunos vindos do Ensino Fundamental de quatro escolas do entorno.

Cabe ressaltar aqui que a UFRGS possui uma relação com o Morro Santana, que faz parte da área compreendida pela Universidade, onde fica localizado o Campus do Vale, tratando-se de uma Unidade de Conservação importante, estando a UFRGS diretamente envolvida na sua preservação.

A região do Morro Santana, Mario Quintana e das proximidades da escola, ainda hoje faz parte de uma realidade já existente na transição dos anos cinquenta para sessenta em Porto Alegre: receber uma leva de moradores refugiados “de um sistema econômico que tornava

inviável sua permanência nas áreas mais nucleares da capital gaúcha”², seja por falta de opções acessíveis aos trabalhadores, seja através de promoção de remoções realizadas pelas prefeituras desde o final da primeira metade do século vinte até os dias atuais.

Atualmente o bairro possui uma infraestrutura residencial e comercial, com quatro escolas de Ensino Fundamental, três postos de saúde e um deles com atendimento 24h também para emergências. Além disso, a região possui uma Rádio Comunitária que propõe oficinas, debates com a comunidade da região e auxilia na organização de atividades propostas pela escola.

2.3. O ambiente e estrutura da escola

A instituição contempla duas etapas da Educação Básica, o Ensino Fundamental que é dividido entre séries iniciais e séries finais, e o Ensino Médio, e atende os três turnos, tendo o seu horário de funcionamento das 7h30min às 22h55min. Além disso, a escola atende os programas Mais Educação e Acelera Brasil. A escola conta com 80 professores, 3 funcionárias da merenda, 1 funcionária da limpeza, 1 funcionária para portaria, 1 diretora, 1 vice-diretora geral, 1 vice-diretora da manhã, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretária, e atende em torno de 1400 alunos distribuídos entre os três turnos como mostra a tabela (ANEXO C).

Em relação à estrutura, a escola se organiza da seguinte forma: 22 salas de aula, 1 sala de vídeo, 1 sala de data show, 1 sala do grêmio estudantil, 1 sala de livros, 1 biblioteca, 1 sala de arquivo, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática (não utilizado), 8 banheiros em uso, 1 sala da direção, 1 sala da vice direção, 1 sala de recursos humanos, 1 sala do SOE, 1 sala de recursos. O espaço externo da escola possui 3 quadras descobertas, 1 sala de educação física, 1 sala do Mais Educação. A escola ainda disponibiliza espaço para atividades de um curso pré-vestibular popular que funciona no turno noturno.

A escola reorganizou seu espaço interno esse ano, possibilitando a utilização de um espaço fechado para o refeitório (APENDICE A), que até então, localizava-se no saguão de entrada; reorganizou a sala dos professores, renovando os seus móveis, além da instalação de computadores com acesso a internet; renovação da rede elétrica, pintura do pátio e de espaços internos da escola; troca das portas das salas de aula; instalação de quadros brancos (ANEXO

² Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Memória dos bairros: Morro Santana. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B6XEYsilFdWtSkRKNFdxS16czA/view>. Acesso em 11/11/16.

A) em todas as salas de aula, e troca de mesas e cadeiras das salas de aula (ANEXO B). Além disso, a escola está com projetos para construção de um ginásio coberto.

3. Educação e cidadania

Os processos de organização social, crescimento e desenvolvimento econômico de formação das instituições no Brasil, desde seu período colonial, tiveram como característica predominante os interesses das elites dominantes de diferentes épocas (CARVALHO, 2008; FERNANDES, 1966; FREIRE, 1967). Com o processo de escolarização não foi diferente. Nossa intenção aqui não é aprofundar no desenvolvimento desse processo, apenas recuperar alguns aspectos que influenciaram na formação das desigualdades sociais e escolares, considerando o processo de formação social brasileira e as condições socioeconômicas do país.

Quando resgatamos o processo de escolarização no Brasil em Florestan Fernandes (1966), o autor define que “existe uma interdependência estrutural e dinâmica entre a educação e a sociedade” e que a função da educação, por assim dizer, depende do modo pelo qual a sociedade se entende socialmente devido a concepções de mundo e suas condições de existência, ou seja, “as relações que devem se estabelecer entre educação e a vida humana”. Partindo desse pressuposto, a condição de escravidão e a segregação racial, deixaram profundas marcas de desigualdades em muitas esferas da nossa sociedade, seja em contextos urbanos ou rurais, inclusive por vias institucionais. A educação escolar sofreu influência do processo de transformação urbana e também dos ideais da República Velha, quando se constituiu o primeiro Ministério da Educação, e que houve grande investimento na educação primária. A realidade nos demonstra, porém, que o processo de escolarização desenvolveu-se sempre aquém das necessidades mais imediatas da população e das mudanças histórico-sociais ocorridas, mantendo por muito tempo um sistema educacional obsoleto, inacessível a maior parte da população.

A escola no Brasil não foi fundamental para o processo de socialização da população em geral. Para as elites, a escola possuía alguma importância, porém, era no lar ou na vida prática que se aprendia o indispensável para desempenhar os papéis sociais inerentes às carreiras abertas aos jovens cultos das camadas dominantes (FERNANDES, 1966). Ao contrário dessas elites, a grande massa da população “não carecia de nenhuma espécie de educação escolarizada, para ajustar-se as condições de vida imperantes” (FERNANDES, 1966), pelo contrário, para eles a escola representava uma ruptura à sua concepção tradicional

de mundo. Entretanto, é possível reconhecer alguns progressos, principalmente no que diz respeito à democratização do ensino e o aumento da alfabetização, fatores que influenciaram na construção - ainda que tardia - da cidadania dos brasileiros a partir do espaço escolar.

A educação que esteve organizada através de uma postura autoritária, sem envolver a participação da sociedade, sem uma formação escolar que abrangesse aspectos culturais, deu sinais de que precisava tomar outros rumos a partir da década de 30. O Manifesto da Escola Nova, desenvolvido ainda no bojo do processo de urbanização foi lançado em março de 1932, cujo principal redator foi Fernando de Azevedo, incluindo Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, e destacava a necessidade de transformações profundas no sistema educacional brasileiro. A proposta defendia uma escola pública, gratuita, para meninos e meninas, com autonomia técnica, administrativa e econômica, um currículo mínimo comum, e devendo-se levar em consideração as especificidades de cada região do Brasil. Além desta proposta dos educadores liberais, outra corrente que acabou tendo maior influência no governo de Getúlio Vargas (1930 -1945) foi a corrente Católica, que defendia a escola privada e o ensino religioso, além de educação diferenciada para meninos e meninas (FAUSTO, 1995).

Nessa fase, no caso brasileiro, as políticas são populistas e seguidas de políticas autoritárias que reprimem possibilidades de reformas sociais, fato que torna as políticas educacionais maneiras de gerar produtivamente o desenvolvimento econômico mais do que de implementar educação, cultura e formação na realidade de um ‘povo brasileiro’ diversificado etnicamente, regionalmente, socioeconomicamente, entre outros (CAREGNATO; MEINERZ, 2011, p.55).

A aproximação com a igreja católica e o estabelecimento dessas medidas reforça o caráter autoritário do qual se orientaram as políticas educacionais, seguidas ainda da ausência de construção popular. É deste mesmo período também que se prevê nas escolas a educação moral e cívica, estabelecida através do Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de Março de 1940, que tornou-se “obrigatória para a infância e a juventude de todo o país” e entre outros objetivos, visava a formação de uma “consciência patriótica” a partir das dinâmicas escolares. Cabe ressaltar aqui que o conteúdo do decreto, individualiza os processos educacionais, fazendo crer que a população brasileira mais se aproximasse de uma idealização de nação, higienizada, educada, diferenciando as responsabilidades cidadãs dos “jovens do sexo masculino” e reforçando o papel das mulheres aos “deveres que as vinculam ao lar”, o que na prática, reforça as desigualdades e aprofunda os preconceitos, por não trabalhar com a realidade tão viva dos espaços escolares e sim, com os objetivos específicos de determinado segmento da sociedade.

Durante o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985), a articulação entre empresários e militares também foi influente para a educação. A imposição de uma ideologia política resultou em uma adequação do modelo econômico, voltado ao crescimento da industrialização. Entretanto, sabemos que o chamado “milagre econômico” foi acompanhado de um crescimento da desigualdade social, aumento da concentração de renda e deslocamento populacional do campo para as cidades em busca do prometido progresso, o que impactou fortemente a urbanização e a geração de empregos (CARVALHO, 2008). Nesse sentido, a educação teve maiores investimentos na área da educação profissional, compreendendo que o ensino deveria estar voltado para assegurar o aumento da produtividade e da renda.

A educação se aproximou à teoria do capital humano, ou seja, a formação voltada para o desenvolvimento econômico, dentro dos parâmetros da ordem capitalista, com o ensino médio voltado a habilitar os estudantes profissionalmente, com formação de mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho, o que veio a ser incorporado pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBRAL (SAVIANI, 2008). Além desta concepção voltada para a formação de mão de obra, a ditadura criou um ideal de identidade nacional, com um Estado disposto a reprimir quem contestasse esse projeto.

Nesse período a educação brasileira foi impactada por dois aspectos relacionados à categoria dos professores públicos estaduais, sendo o crescimento numérico de professores e o arrocho salarial, o que a tornou a maior categoria profissional em um país que se modernizava pela via autoritária (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006). Nas palavras destes autores delinea-se o fato.

A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1166).

Nesse sentido que, de acordo com os autores, os professores desenvolveram uma consciência política em relação a sua condição enquanto trabalhadores, tal como já estava posta para a classe operária fabril. Em que pese inicialmente estas mobilizações e organização tenham tido alguns avanços, com o crescimento dos setores econômicos as greves dos professores não conseguiu obter dos estados e municípios uma política salarial condizente com a nova estrutura. A realidade dos professores e das escolas públicas, entretanto, não se alterou com o fim da ditadura militar, ainda que, com a reabertura democrática, a

possibilidade de associação e de criação de novas organizações de luta por uma educação pública de qualidade estivesse formalmente garantida.

Com a reabertura democrática no Brasil, a partir de 1985 e principalmente com a promulgação da Constituição de 1988, somadas a um movimento da sociedade civil, surge o campo ideal para a constituição da nova LDB. Entretanto, outras forças econômicas puderam se reafirmar na disputa de espaço pela gestão e organização da educação. Dentre elas destaque para os organismos internacionais, que passaram a influenciar, em termos organizacionais e pedagógicos e com produção documental, e o crescente mercado educacional, com a concepção de gestão e organização da escola de acordo com as leis do mercado. É importante reconhecer os avanços dessas garantias e de toda a contribuição relacionada à educação do qual a Constituição traz em seu conteúdo, o que colaborou para embasar a formulação de novos documentos que assegurassem as necessidades da escolarização contemporânea.

A história das reformas educacionais no Brasil se relaciona aos interesses de diferentes grupos sociais, sobretudo oriundos do espectro dominante, de modo mais ou menos intenso na dinâmica do tempo, estabelecendo a escolarização enquanto um dos espaços de construção do tipo de sociedade que se almeja no âmbito econômico, político e social, o que reflete em mudanças culturais da população. Nesse sentido, a educação escolar deveria estar em consonância ao processo de desenvolvimento do país, e não se colocar enquanto um obstáculo. Essa afirmação, entretanto, pode estar associada tanto ao desenvolvimento nacionalista, quanto ao desenvolvimento democrático, pois a escola estaria sempre em condições de atraso em relação a diferentes perspectivas de desenvolvimento. Num contexto de avanço do capitalismo industrial e de urbanização, a escola democrática estaria avançando e se expandindo juntamente a esse processo, ou seja, a escola estaria reproduzindo as mudanças desiguais do contexto social do qual se insere.

Em que pese todo esse contexto histórico de falta de integração, quando não, de expressa violência e repressão, enquanto uma característica marcante dos processos de construção social brasileira houve momentos de tentativas de obtenção dessa integração, através principalmente dos marcos regulatórios pós-ditadura militar, no bojo da construção de um estado democrático de direito. Esse histórico impulsionou movimentos na luta para a construção de uma cidadania efetiva, mas que estaria relacionada ao cumprimento das garantias legais que vieram a se consolidar. Na educação, particularmente no processo de expansão da escolarização, a produção de documentos (diretrizes, orientações, parâmetros) orientou a prática. No entanto, é fato que sempre dependeu das condições materiais, humanas

e emocionais dos espaços práticos de sua realização que, no geral, não estiveram contextualmente adequados aos desafios desta construção.

Em relação à democracia escolar, também existem garantias legais que reforçam essa noção, como os textos da Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 206 fala sobre a gestão democrática do ensino público, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 que afirma o direito dos pais ou responsáveis em ter ciência do processo pedagógico e das propostas educacionais e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (artigos 14 e 15) que possibilita à comunidade sua participação na gestão escolar (SILVA, 2015). Ainda que sejam garantias normativas deste direito, é necessário problematizar essa noção de participação. Os processos de participação recente, quando tratam da abertura dos espaços de deliberação e fiscalização, nem sempre possuem um caráter efetivo, contribuindo muitas vezes para a diminuição do papel do Estado, quando não, justificando suas intenções através de canais insuficientes de participação da qual pouco ou nada podem contribuir.

O papel ou a função que a escola vai ter para a sociedade está relacionado à forma como a escola vai ser construída, ou seja, como vão se dar os processos de socialização do conhecimento, da organização política - no sentido mais amplo da palavra - e da relação com a realidade da qual esta inserida.

4. Desigualdades sociais e desigualdades escolares

Em relação às desigualdades sociais, François Dubet (2001) analisa duas faces da modernidade: o triunfo obstinado pela igualdade, ao mesmo tempo em que, as desigualdades de classe são tidas como elemento fundamental, estrutural das sociedades capitalistas. Nessas relações de classes estariam muitas explicações dos *habitus* da vida política e cultural, coletiva e individual dessas sociedades. Nesse sentido, surgiria a formação do Estado-providência e de um sistema de proteção e de direitos sociais, que, para ele, se formam enquanto um sistema de integração próprio da sociedade industrial.

Se nos voltarmos ao contexto brasileiro, identificamos, no mínimo, três características trazidas por Dubet de sua leitura do contexto francês que se aplicam também por aqui: o consumo de massa, a segregação escolar e a transformação da estrutura social do trabalho. Com o triunfo da igualdade nas sociedades modernas, os países com processo de formação submetido à colonização, escravidão e exploração, como o Brasil, acabaram de uma forma ou outra, formatados pelos aspectos culturais das sociedades europeias, colonizadoras. Isso significa que o processo de formação da sociedade industrial se repetiu por aqui, mesmo que

tempos depois e com acréscimos de aspectos culturais próprios, reforçando fatores de desigualdade social.

Toda essa ampliação de igualdade de direitos, das transformações das formas de trabalho e do acesso à educação, gerou mudanças e inclusive melhorias na vida da população, porém, o que acaba sendo colocado como central na sociedade capitalista que vivemos é o poder de consumo, “automóveis, moradia, equipamentos domésticos, estrutura de despesas das famílias, lazeres”, mas como bem frisa o autor, “É certo que esse crescimento é bem mais contraditório do que nos faz crer uma leitura superficial dos indicadores sociais” (DUBET, 2001).

Em relação a esse crescimento contraditório, existem diferentes perspectivas para entender como se dá a desigualdade socioeconômica na sociedade brasileira. Uma delas é através da análise dos dados tributários³ que ajudam a revelar dados da renda que nem sempre são captados pelas pesquisas domiciliares, pois expõe em dados quantitativos a concentração de recursos econômicos em poucas mãos, o que, além de representar o capital econômico, influencia diretamente em questões como a incorporação de capital cultural, simbólico e social.

Entre 1977 e 2007 a distribuição de renda manteve-se inalterada. Em 2004, 48% dos tributos arrecadados correspondiam aos impostos sobre o consumo, enquanto 21% à tributação sobre a renda e apenas 4% sobre a propriedade, significando que os que mais gastam em impostos, proporcionalmente, são os mais pobres (CATTANI, 2007). Os símbolos exteriores da riqueza (número de jatos particulares, quantidade de mansões, número de serviços), o consumo conspícuo e a ostentação do alto luxo são indicadores que caracterizam ilhas de riqueza e de privilégios rodeadas de mares da pobreza (CATTANI, 2007).

É essa minoria que corresponde aos que verdadeiramente possuem a riqueza substantiva, aquela que é decisiva nas questões estratégicas relacionadas à economia capitalista, às investidas especulativas e aos planos de desenvolvimento; que controla a grande mídia e forja a opinião pública; que exerce influência decisiva sobre a vida política, sobre as iniciativas do executivo e do legislativo nas suas diferentes esferas, inclusive, importantes decisões do judiciário (CATTANI, 2007). A partir desse estrato social que surge a defesa de uma educação meritocrática, que os estudantes tenham a oportunidade de entrar na disputa do sucesso escolar, desconsiderando as desigualdades sociais dos alunos. Para uma instituição

³ Relatório - Distribuição da Renda 2016 05 09. Disponível em <http://www.fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/relatorio-sobre-a-distribuicao-da-renda-e-da-riqueza-da-populacao-brasileira/relatorio-distribuicao-da-renda-2016-05-09.pdf> Acesso dia 11/11/16.

que pretende formar para a cidadania, a escola não poderia fazer as mesmas exigências aos estudantes que as forças dominantes da estrutura social em que se insere, pois

[...] quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros (DUBET, 2004, p. 543).

Ainda que possamos destacar períodos crescimento e desenvolvimento econômico no Brasil, ou mesmo a diminuição da pobreza e o aumento dos programas de transferência de renda, o fato concreto é que a concentração da riqueza não diminuiu, tendo em vista ser uma característica do sistema capitalista e fator influente na desigualdade social do país. O exemplo disso foi o dado alarmante de que, no ano de 2011, ao mesmo tempo em que o país era a 6ª economia do mundo, encontrava-se na 84ª posição no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano, que tem entre seus critérios de avaliação o índice de educação, que considera as taxas de alfabetização e de escolarização.

A escola não deixou de fazer parte dos planos neoliberais, que relacionou o ensino com o mercado de trabalho sem que de fato tenham uma conexão real, além dos interesses de um trabalhador minimamente qualificado, porém, com um baixo custo para o empregador. Nesse sentido que “a educação desempenha um papel fundamental como uma das esferas submetidas à lógica privatizante que orienta o ambicioso programa de reformas estruturais impulsionado pelo neoliberalismo” (GENTILI, 1996).

As “desigualdades de renda causam desigualdades na esfera da escola, da cultura, da política, da saúde e também da beleza” (DUBET, 2004). Essa desigualdade de renda é constituída e mantida pelos atores que dela se beneficiam a partir do conjunto de capitais que possuem. O volume dos capitais influencia na constituição das relações no espaço escolar e no capital cultural, ou seja, “o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança” (NOGUEIRA, 2007).

Desse ponto de vista, um sistema justo é aquele que assegura uma certa independência entre as diversas esferas. É, aliás, o que tenta garantir o princípio da igualdade de oportunidades “meritocrático” ao tentar proteger das desigualdades de renda, ou ainda os diversos sistemas sociais que garantem acesso ao atendimento de saúde ou ao sistema político, independentemente da renda e da cultura dos indivíduos (DUBET, 2004, p. 550).

Para Dubet, “a escola desempenhava um papel próprio na produção das desigualdades” (DUBET, 2001). Este segue sendo um dos problemas da educação nesse novo

período da modernidade, ou seja, que os benefícios seguem aos alunos das classes superiores, e as “novas” desigualdades fazem com que a escola acrescente desigualdades às suas desigualdades (DUBET, 2001). O que Dubet destaca constantemente durante essa síntese das experiências é como essas situações se manifestam no ambiente escolar, na individualidade e na convivência coletiva dos alunos. Faz parte exatamente dos conflitos pertencentes às escolas nos dias de hoje. Não justificamos mais tal situação, de acordo com o autor, somente com o paradigma da reprodução, como dito anteriormente, é o conjunto dessas dimensões que dão a complexidade dessas relações. Os atores consideram-se numa posição de igualdade, porém, eles priorizam alguma dimensão de sua identidade e de sua experiência para mobilização (DUBET, 2001), pois as transformações do mercado de trabalho não modificaram as formas de exclusão e de dominação, o acesso à escola não popularizou a educação e consumo de massa não define sua identidade enquanto indivíduo. Nesse sentido, verificando o quadro em análise, o que vemos é o crescimento de uma tensão e de uma contradição.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia ao longo do tempo influenciou a organização social ao mesmo tempo em que diferenciou os grupos sociais de acordo com suas possibilidades de acesso a esse conhecimento. Essa diferenciação na forma da distribuição do que é produzido material ou intelectualmente no país, agrava as diferenças socioeconômicas, e coloca as escolas públicas num impasse difícil de ser resolvido isoladamente, ou seja, ao mesmo tempo em que as escolas se constituem enquanto um espaço de socialização do conhecimento acumulado pela humanidade, elas estariam sendo relegadas a outras funções desconectadas contextualmente de uma construção histórico-social dos estudantes (formação de mão de obra, preparação para disputa de vagas no ensino superior).

Esta realidade escolar está diretamente relacionada à formação da noção de cidadania e formação social brasileira. A cultura hierarquizada que se consolidou nos espaços escolares, e também nos órgãos responsáveis pela administração da educação, está inserida no bojo da construção da cidadania brasileira, ou seja, uma mistura entre a noção do público e do privado, um personalismo dos cargos públicos e das relações estabelecidas dentro da administração pública.

A instituição escolar está inserida na estrutura social brasileira no contexto histórico de marginalização das necessidades da grande maioria da população. Nas escolas públicas se encontra uma parcela da sociedade que ainda está à margem do acesso e da efetivação de seus direitos, tanto entre os alunos, vindos de famílias em situações de vulnerabilidade em relação à estrutura política e econômica, quanto entre os funcionários e professores que passam por

dificuldades desde o estabelecimento de relações entre si, até a desvalorização da sua profissão.

Vimos, desde o histórico da constituição da escolarização, que as forças que orientaram a escolarização em diferentes sentidos, fossem a igreja católica ou os governos autoritários ou ditadores, trabalharam sempre com a intenção de remover os obstáculos para o estabelecimento das suas prioridades. O mesmo ocorre quando vivemos em um contexto em que praticamente todos os setores da nossa constituição enquanto cidadãos são orientados pelas forças econômicas que a tudo influencia inclusive a concepção de educação.

Nesse sentido podemos fazer uma relação entre duas perspectivas. Por um lado existe a concepção privatista e neoliberalizante da educação, ou seja, “as escolas *devem* definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade nas demandas de consumo por educação” (GENTILI, 1996), por outro lado, o Estado de ordenamento institucional neoliberal, se utiliza de seus aparelhos ideológicos, entre eles a escola, para garantir que o *status quo* não seja contestado (SILVA, 2001). Ou seja, mesmo que o sistema escolar tenha dificuldade para se configurar enquanto um *mercado educacional*, o Estado não oferece outra proposta transformadora, que oportunize condições para as escolas formarem cidadãos críticos e reflexivos, pelo contrário, nega aos profissionais e aos estudantes esses direitos, deixando que a lógica empresarial defendida pelos liberais seja a única perspectiva para as instituições escolares.

5. A realidade empírica

Esta pesquisa buscou compreender de que forma as dinâmicas escolares contribuem para diminuir a desigualdade social a partir do espaço escolar. Nesse sentido, nos utilizamos dos dados de entrevistas semiestruturadas com: professor de Sociologia e outras disciplinas da área das ciências humanas (chamaremos de entrevistado A), vice-diretor do turno da manhã (entrevistado B), vice-diretora geral da escola (entrevistada C), e funcionária da escola (entrevistada D). Além das entrevistas, nos utilizamos de observações em aulas, reunião do Conselho Escolar, reuniões organizativas entre professores e de análise documental.

Através das técnicas de pesquisa utilizadas foi possível analisar algumas variáveis: gestão e participação escolar, infraestrutura e recursos humanos, critérios de avaliação, projeto político pedagógico e formação e envolvimento dos professores.

É importante contextualizarmos o momento pelo qual a escola e a sua comunidade escolar está atravessando atualmente. Desde 2015 o governo do estado do Rio Grande do Sul,

vem parcelando o salário dos servidores estaduais, o que está, em algumas categorias como os professores, gerando mobilizações, denúncias e ações judiciais contra essa decisão. Junto a isso, os professores reforçam os protestos contra o Projeto de Lei 190/2015 que pretende instituir no âmbito do sistema estadual de ensino o chamado “Programa Escola Sem Partido” que interfere diretamente na prática dos professores em sala de aula e também na administração escolar retirando a autonomia da relação entre professores e aluno, condicionando o posicionamento e os conteúdos a ser trabalhados.

Além da situação estadual, as mobilizações incluem manifestações contrárias a Proposta de Emenda Constitucional 55/2016 (antiga PEC 241) do Governo Federal, que pretende congelar gastos públicos pelos próximos vinte anos, o que indica diminuição nos investimentos em saúde e educação garantidos pela Constituição. E se somam ainda críticas a Reforma do Ensino Médio que se estabelece através da Medida Provisória 746/2016, e que tem sido combatida por diversos setores da educação, pois propôs mudanças sem construção e diálogo com os professores que estão à frente do trabalho das escolas, além de indicar alguns retrocessos em direitos relacionados à educação já adquiridos anteriormente.

Observamos que a escola, por sua vez, além de somar às iniciativas da categoria dos professores, também organizou algumas ações próprias de manifestação, como redução de horário de turno e organização de uma atividade junto à comunidade local (ANEXO D), com divulgação de folhetos explicativos sobre o contexto das escolas e o alerta para as consequências das medidas que vem sendo tomadas pelos governos federal e estadual. Essa sequência de atividades de mobilização, por sua vez, gerou alterações na rotina escolar, desde horários reduzidos ou invertidos entre os períodos, além de dias de paralização. Para essas ações, os professores debatiam, a partir do acúmulo das reuniões sindicais, quais seriam suas ações e de que forma dariam continuidade às atividades escolares, ao mesmo tempo em que consideravam de extrema necessidade estar presentes nas mobilizações. O grêmio estudantil também se somou às mobilizações com outros estudantes.

5.1. Gestão e participação escolar

A escola passou no ano de 2015 por um longo processo de renovação da equipe diretiva e das instâncias de gestão e participação, quais seja o Conselho Escolar, o Círculo de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil. Em entrevista com professores A e B, os mesmos afirmaram que a gestão anterior não estava sendo efetivamente democrática, em relação à transparência na condução das ações da gestão. Segundo o entrevistado A, o grupo de

professores da atual gestão se mobilizou para as novas eleições, inscrevendo chapa de oposição e divulgando as irregularidades que julgavam estarem acontecendo na escola.⁴ Durante o processo de eleição foi necessário estender o prazo inicialmente estabelecido. Isto se deu em função de impugnações de chapa. Assim, um novo processo eleitoral se estabeleceu envolvendo, inclusive, o sindicato da categoria (CPERS) e a Secretaria de Educação (SEDUC). A eleição da atual equipe de direção se consolidou com o envolvimento de pais e da comunidade escolar em geral. Nos primeiros quatro meses à frente da gestão, investiram primeiramente para reestruturação física da escola. Ainda nesse período, houve greve dos professores e ocupação da escola pelos estudantes, movimentos dos quais estiveram apoiando e acompanhando⁵. A nova gestão conseguiu iniciar as discussões pedagógicas, sobre reestruturação do Plano Político Pedagógico em setembro, propondo reuniões pedagógicas e textos para discussão e formação, o que veremos mais a diante.

Fez parte da reestruturação das instâncias de participação, primeiramente, a refundação do grêmio estudantil. De acordo com o entrevistado A, até o ano de 2012, o grêmio dos alunos funcionava de maneira precária, sem participação ativa dos estudantes, e com alternância de alunos independente de eleições e de um estatuto válido. De acordo com o entrevistado A⁶

Muitos professores são intimidados ou até mesmo removidos da escola – como foi o meu caso por ajudar os alunos a abrirem o seu grêmio representativo. [...] O grêmio estudantil não é uma opção dos alunos, mas um direito deles; não é apenas uma opção pedagógica, mas parte fundamental do seu aprendizado e da sua relação entre si enquanto corpo discente (entrevistado A, 2014).

E completa:

Na minha prática pedagógica sempre me deparei com muita disposição para abrir o grêmio por parte dos alunos (alguns, inclusive, aumentando seu desempenho e interesse pelo estudo em geral) e pouco (ou nenhuma) por parte dos colegas professores (entrevistado A, 2014).

Durante a entrevista, porém, ele fez uma observação sobre a “inércia” que frequentemente se manifesta nos professores. A mesma também se manifesta, segundo ele,

⁴ O grupo criou um meio de comunicação com a comunidade através de uma rede social, onde compartilham os acontecimentos da escola dando possibilidade também de algum tipo de participação e ciência do cotidiano escolar.

⁵ Disponível em <http://avozdomorro.blogspot.com.br/2016/06/ocupacao-da-escola-alcides-cunha.html> Acesso em 29/11/16.

⁶ “Reflexões pedagógicas sobre a escola pública”, disponível em <http://conscienciaproletaria.blogspot.com.br/2014/12/reflexoes-pedagogicas-sobre-escola.html> Acesso em 27/11/16.

entre os alunos, que acabam tendo dificuldade de organização, tendo boas ideias, mas não conseguindo colocar em prática.

Além do grêmio estudantil, o Conselho Escolar e o CPM também tiveram sua estrutura repensada. Porém, somente após a mudança da direção que pode se concretizar de fato, tendo em vista que se tratava do mesmo grupo da equipe diretiva. A denúncia que o entrevistado A faz em relação aos Conselhos Escolares é que em geral eles são “simbólicos”, não decidem e não fiscalizam nada. Os professores temem os “incômodos” e não veem as instâncias de participação como parte do processo educativo. Tudo isso, completa ele, ensina algo aos alunos, porém, pela negativa, ou seja, “denota o desdém à participação, à fiscalização, à tentativa de construir um caminho de democracia de base para as escolas públicas” (entrevistado A, 2014).

Durante esta pesquisa, foi possível participar de duas reuniões para acompanhar o debate e compreender um pouco mais da realidade escolar. A primeira reunião do conselho escolar, dia 20 de outubro, e a segunda reunião pedagógica, dia 22 de outubro. Em relação à reunião do Conselho Escolar a primeira observação importante a ser destacada foi a participação de quatro dos segmentos da comunidade escolar: professores, alunos representantes do grêmio estudantil, pais e funcionários. Falou-se sobre a importância da participação nas reuniões para que todos pudessem ter a possibilidade de levar as suas demandas ou contribuições. E de fato todos os segmentos tiveram seus momentos de fala e contribuíram para o andamento da reunião. Essa participação fortalece o grupo e aumenta seu poder de reivindicação. Foi um momento importante para identificar que a intenção de reorganização da participação no controle das demandas da escola de fato vem tentando se consolidar nas ações desta gestão, enquanto um movimento de diminuição da distância entre os segmentos que, em geral, é recorrente nas escolas. O que está posto numa situação como esta é a necessidade de transformar o sistema educacional como um todo, através de uma transparência nas ações a partir do espaço escolar, ou seja, esclarecer as regras do jogo para toda a comunidade escolar, aproximando os participantes do funcionamento que amarram o cotidiano escolar e que podem sofrer intervenções de acordo com a maior compreensão do processo pelos segmentos que a compõe (DUBET, 2004). Um dos objetivos desta nova gestão é que os segmentos da comunidade escolar tenham consciência sobre o contexto social e autonomia para incidir nesse processo. De fato, se faz necessário, como observado, a reconstrução das suas instâncias de participação, a construção de debates, reuniões pedagógicas que não seja um “muro das lamentações”, como foi colocado pelos professores

como um fato recorrente, mas que consigam organizar uma visão de educação e um projeto de ação.

Na reunião pedagógica que ocorreu em um sábado pela manhã estiveram presentes em torno de 20 professores. Somadas as duas reuniões, dentre os assuntos que estiveram em pauta, destacamos: 1. Falta de funcionários do pessoal da cozinha/merenda e limpeza; 2. Frequência, avaliação, notas, conceitos; 3. PPP/Regimento. Abordaremos os três pontos a partir das entrevistas e também destas reuniões.

5.2. Infraestrutura e recursos humanos

Nas falas dos entrevistados A, B, C, e D todos relataram a falta de funcionários na escola. Durante as observações também foi possível perceber essa necessidade, pois além do quadro de funcionários incompleto, alguns professores acabam tendo dificuldades para o exercício de suas atividades, seja por problemas decorrentes da falta de estrutura para o trabalho⁷ ou por problemas pessoais com relação à própria profissão.

Durante as observações foi possível perceber que, a comunidade escolar, de maneira geral, está envolvida em uma rotina de tarefas administrativas e organizacionais da instituição. Essas atividades demandam tempo de seus funcionários, acabando por desgastá-los tendo em vista a redução do quadro de funcionários da escola. Sua recomposição já teria sido solicitado, de acordo com o entrevistado A, porém, a Secretaria de Educação ainda não teria retornado a solicitação. Durante a reunião do Conselho Escolar, esteve presente uma das funcionárias da merenda, que levou a demanda da falta de funcionárias e da sobrecarga de trabalho. Nesse sentido, o encaminhamento do grupo foi, no momento da reunião, convocar os alunos e professores para auxiliar-las quando necessário, em dias de lanches específicos.

O entrevistado A afirmou que já houve situações em que professores e alunos se mobilizaram para auxiliar a preencher notas na Secretaria da escola, auxiliar às merendeiras, à portaria, entre outras tarefas. Os próprios alunos, muitas vezes, sensibilizados à situação da escola, se mobilizam para buscar professores e auxiliar-los em diferentes momentos. Essa situação cria um senso de responsabilidade nesses alunos que faz parte do processo educacional de emancipação e cidadania que se propõe, criando no aluno, uma identificação com o espaço, com as atividades, uma razão de estar na escola. Entretanto, é importante

⁷ O parcelamento dos salários dos servidores estaduais deve ser de fato considerado como um obstáculo material que se soma às demais necessidades na realização profissional dos professores que há muito tempo já é afetado pela falta de valorização e motivação entre a categoria.

observar que essa possibilidade de participação e inserção no espaço escolar vem acontecendo na *ausência* do Estado e dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais, no estrangulamento das necessidades e na ação tardia que busca apenas a solução imediata do problema e não a construção de novas alternativas. Isso está na contramão do que seria tornar o trabalho dos professores mais eficaz. Essa dificuldade de se estabelecer a justiça distributiva no espaço escolar também tem a ver com a forte resistência por parte daqueles que já estão imersos no modelo meritocrático (DUBET, 2004).

Esse engajamento e envolvimento da comunidade escolar nas atividades da escola, que passam por todos os segmentos - familiares, professores, funcionários, alunos - está relacionado à questão da integração escolar que não pode ser vista como um fim em si mesmo, e sim como parte do processo de integração social do qual a escola se propõe. Nesse sentido é importante reconhecer o tempo-espaço escolar enquanto uma das possibilidades de construção de *outro* processo de socialização e de compreensão do lugar da escola na sociedade contemplando as suas *possibilidades* nesta estrutura social, mas não com a responsabilidade de satisfação direta ou indireta de todas as necessidades humanas.

5.3. Critérios de avaliação

Durante a realização do estágio, uma das atribuições do qual assumimos foi a realização dos processos de avaliação e de frequência. Nesse sentido, além da construção das atividades de avaliação, o que compreende a elaboração a partir dos conteúdos trabalhados, a aplicação e a retomada da atividade para questionamentos e revisão, também foi realizada atividade de recuperação, o que é previsto como possibilidade do aluno reforçar sua aprendizagem.

Durante a reunião pedagógica, os professores também dedicaram um tempo razoável para debater sobre os processos de avaliação. Discutiram, sobretudo, se a avaliação deveria ser organizada entre as áreas de conhecimento e um calendário geral da escola; se a metodologia seria definida por cada professor, além do processo de avaliação; como seria a expressão dos resultados visto que, nesta questão, os professores receberam da SEDUC uma mudança de programação em relação à expressão dos resultados, relacionados à aprovação e reprovação, o que deixou dúvidas quanto ao processo, estendendo o debate e; sobre frequência/assiduidade, deliberando sobre a proposta de possibilitar aos alunos com excessos de faltas a recuperação no turno inverso, e como isso de daria na prática.

Esses processos de legitimação da formação (ou da escolarização) - frequências, avaliação, conceitos - são bem evidentes na realidade escolar. Para Dubet “as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004). O autor identifica uma realidade do processo de escolarização. Isso significa dizer que determinadas rotinas comuns de escolas públicas, independentemente da conexão com a prática e a realidade em sala de aula, são normas e rotinas que vêm da rede de órgãos ligados à educação enquanto formas de legitimação da aprendizagem e da frequência dos alunos.

No Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico, em seu item 6.2 que fala da Avaliação, esta é definida enquanto emancipatória, “um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo”⁸.

Apesar da reorganização do horário comprometer os planejamentos de aulas em geral, desde as metodologias e os conteúdos e inclusive no que diz respeito às avaliações, essa estratégia é parte dos recursos escassos de reorganização e reivindicação da categoria. No geral essas decisões ainda colocam os professores em um conflito interno, tendo em vista a imposição da Secretaria de Educação que, independente do contexto, exige que os professores recuperem dias letivos, mesmo que não esteja sequer recebendo seu salário integralmente.

Além disso, outros problemas internos ocorrem como sobrecarga de turmas, antecipação dos períodos sem organização prévia e professores ministrando aulas para duas turmas ao mesmo tempo. Como então, realizar avaliações dinâmicas e participativas nesse contexto?

Do ponto de vista dos professores, a escola meritocrática também é cruel, pois a escola se torna o principal agente de seleção escolar e social, tomando as decisões de orientação que a sociedade abdica de tomar, na contracorrente da escolaridade. Assim, e independentemente do que pensam os atores, a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais (DUBET, 2004, p. 543).

⁸ Regimento Padrão Ensino Médio Politécnico. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf Acesso em 02/12/16.

5.4. Projeto Político Pedagógico

A LDB (Lei nº 9394/1996) incluiu nos Artigos 12 e 13 a construção de uma *proposta pedagógica* pela instituição de ensino. Além disso, a escola deve manter os regimentos, ou seja, além do planejamento a escola precisa regulamentar como os conteúdos desse plano irão se estabelecer na rotina escolar.

De acordo com os professores A e B o PPP é antigo e já não representa de fato as ações da escola, tratando-se mais de um “esqueleto”, e que recentemente iniciaram o debate para a realização das mudanças no plano. Na reunião pedagógica o debate versou sobre a necessidade de discutir também que tipo de sociedade a comunidade escolar quer, pois o PPP deve estar relacionado com o que pensam e com o que entendem de uma mudança social para além da escola.

O PPP não deve ser uma letra morta, deve refletir sobre a prática, mas também orientar a prática com alguma base; A escola que queremos tem a ver com a sociedade que queremos. Que projeto de nação temos? Queremos? Temos que refletir com os alunos o porquê a escola é importante, compartilhar conhecimentos acumulados do mundo, pois para o vestibular e para o trabalho a versão é reducionista (reunião pedagógica, 2016).

E outra professora colocou,

O PPP faz caminhar pelas questões filosóficas. Vamos buscar leituras para fazer essa reflexão (às vezes por cansaço não lemos). A solução vai sair de dentro pra fora, com discussão, com leitura (reunião pedagógica, 2016).

Outras duas falas foram no sentido de abrir a proposta para a comunidade escolar, realizar um canal de consulta para que os alunos participem dessa construção, conhecer quem são esses alunos e suas necessidades, angústias, seu cotidiano, o que a escola representa para eles. “Que sentido a escola tem para quem vem trabalhar e para quem vem aprender? Como fazer algo que dê sentido para os dois lados?”, comentou um professor. Uma das sugestões foi de realizar uma assembleia com toda a comunidade escolar, explicando qual é a função do plano, juntando ao debate os pais que participam do Conselho Escolar e do CPM.

Além do PPP, a escola possui outros dois documentos, os Regimentos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Politécnico. Na ausência do PPP o regimento padrão do Ensino Médio Politécnico tem orientado as ações da escola para última etapa da educação básica.

5.5. Formação e envolvimento dos professores

Através desta pesquisa foi possível observar uma sobreposição da postura dos professores. São ao mesmo tempo agentes enfraquecidos na correlação de forças com os órgãos estaduais, necessitando dos auxílios e recursos escassos tanto para a instituição, quanto em relação aos seus próprios salários⁹. Entretanto, são estes mesmos professores que estão, ainda que não em sua totalidade, reorganizando processos de participação da comunidade escolar como um todo nas atividades da escola. Contestando orientações verticais que não condizem com a realidade da sua prática e denunciando o descaso dos governos com a educação.

É importante destacar que os debates que surgiram nas reuniões sobre a ampliação da participação da comunidade escolar tanto nas reuniões organizativas quanto na reconstrução do Plano Político Pedagógico, perpassam também pela formação acadêmica, condições para o engajamento e a condição profissional dos professores. O entrevistado B manifestou seu entendimento em relação à formação dos professores e engajamento político e profissional,

Os professores estão menos politizados nos últimos anos, as faculdades estão formando professores como uma fábrica que produz peças, existe uma inflação de diplomas na área da licenciatura. Como os governantes não querem pagar um bom salário, a forma que eles encontraram foi inflacionar os diplomas, hoje os professores se formam sem um nível político, ideológico, isso cada vez mais acaba tirando esse prestígio e esse carisma. Os professores, fora essa nossa escola, estão cada vez mais despolitizados. A educação não produz materialmente bem mensurável. Em muitos casos, professor está numa situação hierárquica inferior a do aluno, têm outros aparelhos ideológicos que são mais eficientes que a escola, outros meios de comunicação são mais eficientes no sentido de reproduzir a ideologia do sistema, o *status quo* do sistema. (entrevistado B, 2016).

O professor entrevistado relaciona a formação acadêmica à postura política ou crítica dos professores. O debate sobre formação acadêmica dos professores também tem estado relacionado às desigualdades que são produzidas e reproduzidas no espaço escolar. A situação da educação superior também está entre as problematizações da massificação da escolarização. A formação à que esses professores foram submetidos não foi uma formação sólida e contextualmente inserida. Pelo contrário, muitos realizaram sua formação inicial em universidades particulares sendo objeto, ademais, da expansão do ensino superior privado (FERNANDES, 1966).

O que foi identificado através das observações é que essa condição crítica, quando não adquirida no momento da formação acadêmica do professor, pode ser trabalhada

⁹ Desde 2015 o governo do estado do RS vem parcelando os salários dos servidores estaduais.

enquanto formação do grupo de professores da escola, a partir de reuniões pedagógicas e também sindicais, que são o espaço onde os professores tem a possibilidade de debater mais sobre conjuntura e ações enquanto categoria.

Quando perguntado sobre como está sendo a aceitação e participação dos professores nas reuniões pedagógicas, o entrevistado A comentou que inicialmente a adesão foi boa, tendo em torno de 30 professores na primeira reunião. Entretanto, foi percebido por ele que muitos professores se fizeram presentes considerando a atividade como obrigação ou como recuperação de greve. De acordo com ele a adesão deve ser voluntária, tem que entender e estar afim de “pegar junto” e que desses 30 professores, uns 15 efetivamente participaram. Ele observou que muitos professores complementam sua carga horária em outras escolas e que isso também dificulta o envolvimento com as demandas escolares. A identificação e o envolvimento com as questões escolares sobre democracia, participação e cidadania, podem ser entendidos a partir da “dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 1967, p.110), ou seja, a disposição para uma cultura política se desenvolve internamente quanto maior for à imersão no processo em curso.

Não são poucas ainda as questões que interferem e desmobilizam a organização de uma gestão escolar participativa. A falta desse protagonismo enquanto consequência de nossa própria formação social, a submissão a uma organização de trabalho que explora e que desgasta, a separação entre o pensar e o produzir, são alguns dos obstáculos à formação de uma sociedade com condições mínimas de equidade entre sua população que reflita também na organização escolar.

A falta de capital cultural, social, político, também esta presente na construção do professor enquanto indivíduo socialmente contextualizado. Um exemplo disso é pouca participação nas reuniões, e não somente quantitativa, mas também enquanto participação construtiva, propositiva no espaço de uma reunião deliberativa, onde, de 80 professores que fazem parte do quadro geral da escola não mais do que 25% participou presencialmente das reuniões observadas. Isso significa dizer que entre os professores que percebem a escola como um *fator social construtivo*, ou seja, que tenha a possibilidade de incidir no ambiente e contexto em que se encontra, poucos são aqueles que conseguem tomar a palavra e expor com segurança suas reflexões construídas durante o processo, além da constatação imediata do problema colocado. É ainda menor o número de professores que defendem uma posição, que possuem bases externas àquele contexto, seja através de engajamento sindical ou de trajetória em outros grupos políticos ou acadêmicos. Entretanto, identificar essa diferença de trajetórias no grupo de professores da escola não significa dizer que, por serem minoria, os professores

que fazem parte do grupo de “fomento a mudança” (FERNANDES, 1966) estejam errados em defesa de suas posições com relação ao sistema educacional. Tampouco que o restante que não se coloca criticamente ou que de fato não está presente nas reuniões, esteja correto nessa opção, ou que façam parte efetivamente do grupo que defende a preservação do *status quo* – ainda que o mantenham indiretamente. Essa pouca ou nenhuma participação, ou seja, não fazer parte do pequeno grupo que se propõe a refletir suas concepções e planejar suas ações, para além de representar uma “resistência às inovações” (FERNANDES, 1966), pode significar um fator ou resultado concreto da desigualdade e da exclusão desse processo de construção histórico-social, inclusive institucional. Essa falta de segurança em expor seu pensamento ou de capacidade de discernimento da situação, pode estar associada justamente a ausência de demais espaços de debates e de formação, que em geral, constituem atualmente o *habitus* do professor, ou como definiu Dubet (2004, p. 546), “os grupos sociais mais mal posicionados em relação à escola, e que deveriam defender esta orientação, não são os mais aptos a tomar a palavra e defendê-la”.

6. Considerações finais

Este trabalho buscou compreender como as dinâmicas escolares contribuem para diminuir a desigualdade social, tendo em vista o contexto histórico-social brasileiro. Buscamos alguns aspectos do processo de escolarização no Brasil que demonstrassem a criação de desigualdades a partir de decisões dos governos ou dos órgãos ligados ao sistema educacional, e das elites dominantes de diferentes períodos. Apesar do quadro educacional que se formou no país, houve tentativas de reverter à situação, ampliar o acesso à escola e garantir, através de leis e demais documentos, a reorganização da escolarização.

A partir dessa contextualização tentou-se demonstrar como essas desigualdades sociais, que são constituídas por fatores como desigualdade de renda, de capital cultural, político e social, através do segmento da sociedade que controla a economia, os rumos do desenvolvimento, a mídia e a opinião pública, se manifestam no espaço escolar.

A possibilidade de aproximação e convivência no espaço escolar através do estágio docente proporciona outro olhar das dinâmicas escolares, tendo em vista a responsabilidade assumida, a organização das atividades e participação, ainda que temporária, na formação dos estudantes. Além disso, as aulas nos fazem estar mais atentos e presentes na rotina escolar, mesmo que de forma limitada, para além das observações e das entrevistas.

Tentou-se apreender as dinâmicas da escola para estabelecer-se enquanto fator social construtivo, ou seja, incidir sobre o seu ambiente de atuação de forma a diminuir as desigualdades sociais que se manifestam no espaço escolar, fomentando nos alunos e entre os próprios colegas professores e funcionários, uma consciência do contexto social em que estão inseridos.

Ainda que seja possível identificar os pontos de estrangulamento e fatores de inércia da constituição desse histórico escolar, foi possível observar a escola e sua nova gestão em processo de organização de novos métodos de atuação, como: abertura das instâncias de participação, o acolhimento aos segmentos que compõe a comunidade escolar, a realização de reuniões organizativas e pedagógicas, a tentativa de construir alguns consensos sobre avaliação, expressão dos resultados, e frequência escolar. Ainda assim, observamos que os profissionais da escola, somados aos estudantes, ainda que não em sua totalidade, tendem a ocupar ainda mais o seu tempo para questões de organização, participação, manifestações, greves e reuniões para planejar não só ações didático-pedagógicas, mas inclusive ações de mobilização comunitária. Essa construção tende a criar um laço efetivo com a instituição, fazendo com que a escola possa estar à frente dos processos de mudança social.

Ainda assim, algumas questões poderiam ser abordadas em uma possibilidade futura, quais sejam: a relação institucional da escola com o aluno e as diferenças de tratamento; a relação dos estudantes das escolas públicas descentralizadas com o trabalho; o acúmulo das lutas dos professores das escolas públicas; as relações entre escola e demais órgãos do sistema educacional; as ações no âmbito jurídico que impedem o retrocesso do direito à educação.

7. Referências

BRASIL. Constituição, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

CAREGNATO, C. E.; MEINERZ, C. B. . Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Ciências & Letras, v. 49, p. 43-62, 2011.

CARVALHO, José Murilo de, 1939, *Cidadania no Brasil: o longo Caminho* / José Murilo de Carvalho. – 11ª ed. –Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CATTANI, A. D. Desigualdades socioeconômicas: conceitos e problemas de pesquisa. *Sociologias (UFRGS)*, v. 1, p. 74-99, 2007.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2001, n.17, pp.5-18. ISSN 1413-2478.

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

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo. Dominus, 1966. 621 p

FERREIRA JR., A.; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, v. 27, p. 1159-1179, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n97/a05v2797.pdf>

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf

GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de “Consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa V. (org.). *Escola Básica na Virada do Século*. São Paulo: Cortez, 1996. p.45-60.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio. (Orgs.) *Pierre Bourdieu. Escritos em Educação*. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 – (Ciências Sociais da educação).

SAVIANI, D., O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, v. 28, p. 291-312, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (RS). *Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico*. 2012. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf .

SILVA, Nilson Robson Guedes. *Revista de Educação. A Participação da Comunidade na gestão escolar: dádiva ou conquista?* 2015. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=EzuIU7sAAAAJ&hl=pt-BR> Último acesso: 21/11/16.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência. p.28-36 In: _____. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

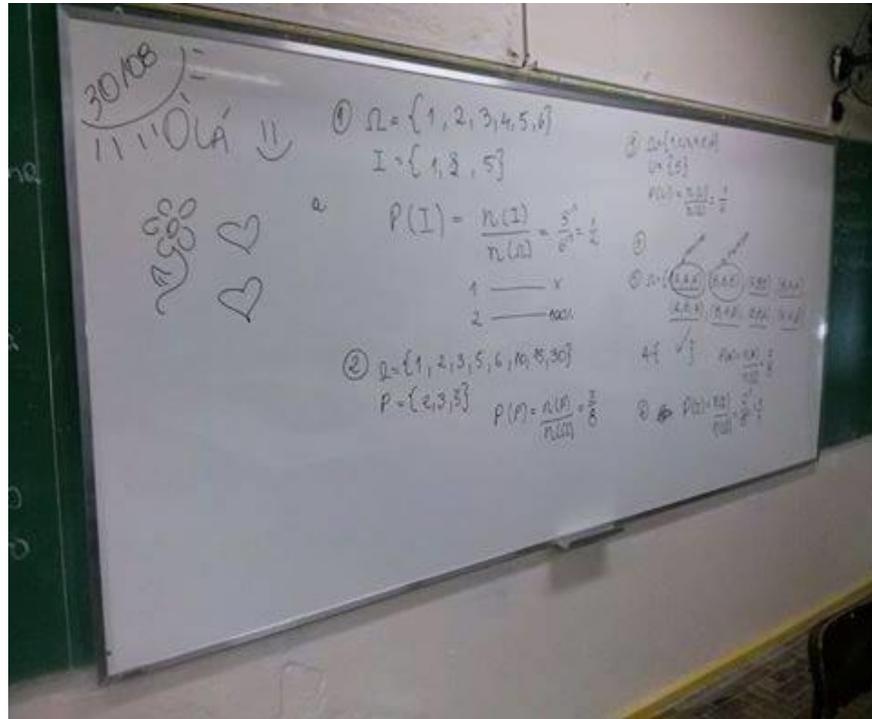
APÊNDICES

APÊNDICE A: REFEITÓRIO NOVO



ANEXOS

ANEXO A: QUADROS NOVOS



Fonte: Rede social da escola

ANEXO B: CLASSES NOVAS



Fonte: Rede social da escola

ANEXO C: TABELA DA ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO DE 2016

Escola							
ESC EST ENS MED PROFESSOR ANTONIO CÂNDIDO¹⁰							
1 CRE - PORTO ALEGRE							
	Turmas					Alunos	Aluno/ Turma
	Manhã	Tarde	Noite	Integral	Total		
ENSINO FUNDAMENTAL (9 ANOS) - Período letivo: 02/2016 a 12/2016							
1o.Ano	1	1			2	49	24,50
2o.Ano	2				2	48	24,00
3o.Ano	2	1			3	81	27,00
4o.Ano	1	2			3	86	28,66
5o.Ano	1	1			2	57	28,50
6o.Ano	3	2			5	162	32,40
7o.Ano		4			4	115	28,75
8o.Ano		3			3	85	28,33
9o.Ano	1	2			3	90	30,00
PAB	2	3			5	91	18,20
Total	13	19			32	864	27,00
ENSINO MEDIO POLITECNICO - Período letivo: 02/2016 a 12/2016							

¹⁰ Nome fictício.

1o.Ano	3	2	5	188	37,60	
2o.Ano	3	2	5	127	25,40	
3o.Ano	2	2	4	126	31,50	
Total	8	6	14	441	31,50	
Total da Escola - Período letivo: 01/2016 a 12/2016						
Total	21	19	6	46	1305	28,36

Fonte: Secretaria da Educação do RS.

ANEXO D: ATIVIDADE DE MOBILIZAÇÃO NA COMUNIDADE CONTRA AS MEDIDAS DOS GOVERNOS ESTADUAL E FEDERAL



Fonte: Rede Social da Escola