

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

GISLAINE RODRIGUES DE ANDRADE

**EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA:
OLHARES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR**

**SÃO LEOPOLDO
2017**

Gislaine Rodrigues de Andrade

EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA:
olhares sobre a gestão escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Fritsch

São Leopoldo

2017

A553e Andrade, Gislaine Rodrigues de
Expressões da questão social no contexto da escola pública: olhares
sobre a gestão escolar / Gislaine Rodrigues de Andrade . – 2017.
177f.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
Orientadora: Profª Drª Rosângela Fritsch

1. Expressões da questão social. 2. Educação. 3. Gestão escolar.
I. Título

CDU 37.07:005.32

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária Shirlei Galarça Salort – CRB10/1929)

Gislaine Rodrigues de Andrade

EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA:
olhares sobre a gestão escolar

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 24 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gleny Terezinha Duro Guimarães – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Prof. Dr. Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Rosângela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

À Betina da Silva Erthal que nos ensinou sobre o amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus que permitiu a vida e abençoou para que eu pudesse viver esta experiência do mestrado.

Ao meu noivo e companheiro de vida, Fábio Marcelo Burin que se fez mais que presente, foi minha base em todos os momentos, sempre me dando forças para seguir em frente, sendo compreensivo e acreditando que eu poderia vencer todos os obstáculos. Obrigada por tudo meu amor.

À minha família hoje um pouco maior, na figura dos meus pais, irmão, cunhadas, sogro e sogra, que se fizeram presentes neste momento que vivi a experiência da realização do mestrado.

À orientadora Rosângela Fritsch que exerce a docência com comprometimento, e além disso grande amiga e a maior incentivadora na superação dos desafios da escrita e realização da pesquisa.

À amiga Thayana Dellagustin que acompanhou todo processo formativo e contribuiu com sua sensibilidade em momentos de dificuldade, dando apoio, dicas e escutando minhas angústias.

À amiga Miria Roos que me incentivou em todos os momentos e foi meu anjo da guarda muitas vezes, acreditando que os desafios podem ser superados.

Aos integrantes do grupo de pesquisa estudos sobre evasão e aos colegas mestrandos e doutorandos da prática de pesquisa, nossos momentos coletivos foram de amparo, boas risadas, estudo e trocas para além do espaço acadêmico.

Às escolas participantes da pesquisa, representadas pelas Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas, bem como suas professoras e a Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo que autorizou a realização dessa pesquisa acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação da Unisinos, e principalmente às secretárias Loinir Nicolay e Priscila Ebling que exercem com comprometimento e afetividade seu trabalho junto aos docentes e discentes do programa.

Aos Professores Telmo Adams e Gleny Guimarães que aceitaram o desafio de compor a banca de avaliação, grata pelas orientações e valiosos conselhos.

Enfim, meu muito obrigada a todos que de alguma forma me acompanharam nesse processo de formação e amadurecimento tanto profissional, quanto pessoal que levarei comigo para sempre.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa acadêmica para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Tem como tema de pesquisa as expressões da questão social presentes no contexto da escola pública: olhares sobre a gestão escolar. O objetivo geral é compreender como a escola pública e a gestão escolar atuam frente às expressões da questão social que se manifestam no cotidiano. O referencial teórico é composto pelas categorias educação, políticas educacionais, gestão escolar, políticas sociais e questão social. Dentre os autores estudados, destacam-se: Brandão (2007), Bourdieu (2014), Libâneo (2014), Guimarães-losif (2009), Saviani (2010, 2007, 2013), Teodoro (2011, 2013), Lück (2011a, 2011b), Paro (2015, 2001, 2000a, 2000b), Amaro (2011), Szymanski (2011), Bauman (2008), Iamamoto (2010), Castel (1998), Tavares (2007), entre outros. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Novo Hamburgo, que foram escolhidas com base no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2013. Em cada escola foram realizadas entrevistas com a gestão (diretora e coordenadora pedagógica) e com uma professora indicada pela própria instituição, totalizando seis sujeitos. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo. Também foram efetuadas análises dos registros de expressões da questão social realizados na escola e de documentos utilizados para encaminhar tais expressões à rede de serviços e atendimento. Foi elaborada uma análise por escola, e estas foram chamadas, no âmbito da pesquisa, de Escola A e Escola B. Os resultados se assemelham quanto às expressões da questão social identificadas nas duas escolas. Percebe-se que tais questões derivam do contexto escolar e, principalmente, familiar. As manifestações mais presentes estão relacionadas à falta de comprometimento da família para com a educação dos filhos, à instabilidade dos relacionamentos, aos conflitos entre pais separados, às dificuldades socioeconômicas, ao desemprego e aos problemas de saúde. Evidenciou-se, ainda, que a relação família-escola é fator determinante para o bom desempenho dos estudantes, uma vez que a família atenta ao desenvolvimento dos filhos compreende a importância do processo educativo e formativo que a escola se propõe a realizar.

Palavras-chave: Expressões da questão social. Educação. Gestão escolar.

ABSTRACT

This work is the result of an academic research to obtain the master's degree in Education by the Graduate Program in Education of Unisinos. The research theme of the present work is: the expressions of the social question in the context of the public school: looks at school management. The general objective is to understand how the public school and the school management act in front of the expressions of the social question that are manifested in the daily life. The theoretical basis are composed of the categories education, educational policies, school management, social policies and social issues. The main authors are: Brandão (2007), Bourdieu (2014), Libâneo (2014), Guimarães-losif (2009), Saviani (2010, 2007, 2013), Teodoro (2011, 2013), Lück (2011a, 2011b), Paro (2015, 2001, 2000a, 2000b), Amaro (2011), Szymanski, Yamamoto (2010), Castel (1998), Tavares (2007), among others. The research was developed in two municipal schools of basic education in Novo Hamburgo, which were chosen from the Index of development of basic education (IDEB) result of 2013. In each school, there were interviews with the school managers (the principal and the pedagogical coordinator), and with one of the teachers, who was indicated by the school managers. The number of people involved was six. The data was submitted to content analysis. In addition, we used document analysis, from the records of expressions of the social question in the school, as well as documents used for referrals of such expressions to the service and service network. The analysis was elaborated per each schools, defined as School A and School B. The results are similar to the expressions of the social question identified in the schools. That expressions comes from the school context, and mainly family. The most frequent manifestations are related to the lack of commitment of the family with the education of its children, unstable relationships, separated parents that go through conflicts, besides socioeconomic difficulties, unemployment and health problems. However, it was evidenced that the family-school relationship is a determining factor for the students' good performance, because a family which pays attention to the development of its children, understands the importance of the educational and formative process that school intends to carry out.

Key-words: Expressions of the social question. Education. School management.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BIRD	Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CF	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FICAI	Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPA	Fundação Perseu Abramo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAA	Gerência de Atenção ao Aluno
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NAP	Núcleo de Apoio Pedagógico
OMC	Organização Mundial do Comércio

ONG	Organização Não Governamental
PBF	Programa Bolsa Família
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIEA	Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSE	Programa Saúde na Escola
PT	Partido dos Trabalhadores
RBEP	Revista Brasileira de Estudos e Pesquisas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SISU	Sistema de Seleção Unificado
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
TLC	Tratados de Livre Comércio
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Uma história, muitas memórias	13
1.2 Produção acadêmica.....	19
1.3 Problematizações	28
1.4 Objetivo geral	33
1.5 Objetivos específicos.....	33
1.6 Justificativa.....	33
2 CENÁRIO EDUCACIONAL: ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA PENSAR A ATUALIDADE	36
2.1 Política educacional e a formação sócio-histórica brasileira.....	36
2.2 Educação brasileira e influência dos organismos internacionais	46
2.3 Mercantilização da educação	50
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE DERAM VIDA A PESQUISA	58
3.1 A escolha do campo empírico.....	60
3.1.1 Escola A	64
3.1.2 Escola B	65
3.2 A coleta dos dados – olhar e escuta dos sujeitos.....	65
3.1.1 Instrumentos utilizados para a coleta	66
3.1.2 A coleta de dados - escuta e investigação	67
3.3 Análise dos dados - um processo de lapidação.....	70
4 REFERENCIAL TEÓRICO	72
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – ESCOLA A	100
5.1 Análise das entrevistas.....	100
5.2 Análise de documentos	123
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – ESCOLA B	126
6.1 Análise das entrevistas.....	126
6.2 Análise de documentos	154
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	174
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES	175

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES	176
APÊNDICE D – QUADRO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	177

1 INTRODUÇÃO

“Há tantos olhares diferentes! Há o olhar de desprezo, de admiração, de ternura, de
ódio, de vergonha, de alegria [...]

Há olhares que dão coragem. E há olhares que destroem. [...]

Mas o fato é que os olhares são reais! [...]

Mas eu me dedico ao olhar, para que meus olhos sejam sábios”

(ALVES, 2005, p.114-115).

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, está alinhada com a linha de pesquisa I, com foco na ‘educação, história e política’. Nos últimos anos da minha trajetória profissional, procurei trilhar pelos caminhos da educação, sendo que minha formação em Serviço Social possibilitou inúmeras reflexões sobre o social e sua relação com a política pública de educação.

Prevista na Constituição Federal de 1988 (CF) como um direito social, a educação passa a ser dever do Estado. Antes disso, “o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar”. (GUIA, [2016?]).

O artigo 205 da CF prevê que

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, 2009, p. 151).

Pelo exposto, verifica-se que a educação deve ser pública, universal e gratuita a todos os cidadãos brasileiros. Tal premissa, contudo, não é sinônimo de qualidade e efetividade desse direito. Pode-se perceber que também é dever da família efetivá-lo, em colaboração com a sociedade, pois todos são responsáveis pelo cumprimento do direito à educação.

Possibilitar um mínimo de formação educacional permite que mais pessoas saiam da condição de “alienação”. Lefebvre (2009, p. 40) refere que “o homem que não é sábio se prede ao “outro”, que não ele mesmo; depende desse “outro”, ou seja, aliena-se, torna-se louco, delirante, infeliz, absurdo, portanto desumano ou demasiadamente humano.”

A escola tornou-se um espaço complexo, carregado de diversidades. Amaro (2011) explicita que os problemas sociais que assombram a escola reestabelecem a relação institucional com a realidade concreta. Essa realidade está presente nas particularidades dos alunos¹, em suas famílias e nas relações sociais que transformam situações cotidianas em problemas ameaçadores, alimentando mitos, estereótipos e formas de enfrentamento que por vezes penalizam os indivíduos por seus envolvimento nessas situações ao invés de ajudá-los a vencer obstáculos.

Diante dessas preocupações, especialmente no que diz respeito ao direito social da educação e ao contexto social dentro da escola, esta pesquisa tem como tema e título: **expressões da questão social no contexto da escola pública: olhares sobre a gestão escolar**. Este trabalho é resultado de pesquisa realizada nos anos de 2015 e 2016. Utilizou como campo empírico duas escolas da rede municipal da cidade de Novo Hamburgo. Com ele, finda-se mais um ciclo formativo, o mestrado acadêmico em Educação, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade. Ele representa o encerramento de uma etapa, mas não esgota muitos questionamentos, que certamente permanecem e requerem investigações futuras. Espero que este estudo contribua para os sujeitos investigados, para a política pública do município e também para outros estudantes e profissionais que se interessam pela temática.

Esta pesquisa inicia com indagações que me acompanham desde a graduação, quando problematizei a relação do serviço social com a política pública de educação a partir do trabalho do assistente social nas escolas. Desde então, busco aprofundar leituras e reflexões que contextualizam e relacionam o serviço social e a educação. As possibilidades de aprofundar, no mestrado, questionamentos sobre como se manifestam as expressões da questão social na escola e de que forma isso é compreendido, me instigam a conhecer, relacionar e socializar contextos, teorias e conceitos que revelam a educação por meio do olhar social².

A escolha pelo tema de pesquisa implica muitas questões. Dentre elas, estão a minha história de vida, bem como o trabalho da revisão de literatura e a produção

¹ Utilizo o termo “alunos” para abarcar a totalidade dos estudantes, sejam do sexo feminino ou do masculino. Dessa forma, o fato de eu citar recorrentemente o termo masculino, não indica que eu me reporte apenas aos alunos, mas também às alunas.

² Esclareço que o que chamo de olhar social para o contexto da escola é o olhar de uma pesquisadora formada em Serviço Social.

acadêmica realizados no decorrer da minha formação, tanto na graduação quanto no mestrado. A revisão de literatura aponta poucas pesquisas que relacionam a temática das expressões da questão social ao contexto das escolas públicas. Ao analisar a dissertação de Amaral (2011), defini minha temática de pesquisa; a autora em pauta trata as expressões da questão social dentro da escola, mas não se volta inteiramente a essa temática. Ademais, muitos trabalhos exploram apenas uma expressão, de modo que não identifiquei um detalhamento que contextualize a visão da gestão escolar. A partir disso, proponho uma pesquisa que articule as expressões da questão social a uma perspectiva da gestão escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa objetiva compreender as expressões da questão social que estão presentes no espaço escolar e de que modo a gestão escolar vem lidando com essas situações na escola. É fato que existem muitas situações complexas advindas do contexto em que vivem os estudantes, mas como a gestão escolar está conseguindo lidar com as adversidades e complexidades inerentes a esse espaço é o que me instigou a dar os primeiros passos em busca da compreensão desses fatores.

Segundo Tavares (2007, p. 133), “a questão social é produto do processo de trabalho de produção e reprodução da sociedade capitalista, expressa também conflitos existentes no cotidiano de quem a vivencia”. Tais expressões são situações do dia a dia que expressam a desigualdade, a exclusão, a exploração e as resistências que estão presentes nas diversas classes sociais, sendo que nas classes menos favorecidas esses fatores têm um destaque maior.

Nesta introdução, compondo a contextualização da temática da pesquisa apresento, a seguir, minha história, algumas memórias e a revisão de literatura, temas que se relacionam com a pesquisa. Na sequência, explicito as minhas problematizações.

1.1 Uma história, muitas memórias

Rememorando minha trajetória, é possível relacionar e contextualizar os motivos que me levaram a fazer a opção pelo mestrado acadêmico em Educação e a escolher o tema de pesquisa que desejo desenvolver ao longo desta trajetória acadêmica. Minha relação e aproximação com a Educação vêm de muito cedo, ainda no ensino fundamental, no qual ingressei um ano antes do definido pela

legislação (com quatro anos de idade). Iniciei na pré-escola depois de certa insistência, pois gostava muito de estudar e queria ir à escola. Mesmo não podendo ingressar em função da idade, a instituição permitiu com a condição de que fosse um processo de adaptação, e caso eu não acompanhasse o desenvolvimento da turma, eu permaneceria mais um ano na pré-escola. Esse fato não aconteceu, de modo que em todas as turmas do ensino fundamental eu era a aluna mais jovem em sala de aula, o que não influenciou o meu desenvolvimento escolar.

Segui meus estudos pelo ensino médio, já em outra escola pública. Ao término, iniciei curso técnico em contabilidade e, ao chegar à graduação, optei inicialmente pelo curso de jornalismo, pelo fato de gostar de escrever e de ter facilidade de comunicação. Entretanto, queria mesmo cursar psicologia, só que por ser um curso diurno tive que optar por outra área, pois seria eu a responsável pelo custeio do ensino superior, tendo que conciliar trabalho e estudo.

Ao iniciar o curso de jornalismo, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), me identifiquei muito com um trabalho sobre cidadania, o que fez com que eu realizasse nova escolha acadêmica e trocasse para o curso de Serviço Social. Durante a formação, tive a oportunidade de realizar durante dois anos a atividade de monitoria, o que me proporcionou um aprendizado muito significativo para decorrentes escolhas de trajetória acadêmica e profissional.

Concilieei o processo de monitoria com o trabalho de secretária em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Com a diretora desse espaço, tive grandes oportunidades de aprender sobre a gestão de forma muito participativa e democrática com toda a equipe. A equipe era multidisciplinar e todos contribuíam para o crescimento da instituição, de modo que recebi muitas oportunidades que certamente me influenciaram nas escolhas posteriores que realizei.

Nos dois anos em que me dediquei à monitoria, tive pessoas muito competentes e profissionais ao meu lado, que de alguma forma me influenciaram significativamente na escolha pela área da Educação, tanto como campo de estudo e reflexões, como também pela busca da docência. Fui instigada por pessoas inspiradas pela docência, que fazem desse trabalho uma forma de ampliar conhecimentos e de trocar saberes constantemente, evidenciando que o professor está sempre aprendendo e entendendo que o conhecimento deve ser compartilhado,

de modo a ampliar cada dia mais seus horizontes. Nessa perspectiva, o conhecimento é de todos e para todos.

Após o término da monitoria, tive uma excelente oportunidade, fruto do trabalho desenvolvido. Uma das professoras que eu auxiliava, hoje minha orientadora do mestrado, me convidou para trabalhar em um projeto sobre Estudos de Evasão na Unisinos, na condição de funcionária da Universidade. Minhas atividades eram principalmente revisão de literatura sobre estudos de evasão, auxílio na coleta e análise dos dados e elaboração de relatórios. Foi então que tive uma aproximação mais intensa com a política de Educação, com indicadores de qualidade, com fatores de permanência no ensino superior e com pesquisas. Esse trabalho, que teve início em 2008, desencadeou uma série de outras oportunidades profissionais e acadêmicas. Ao atuar como funcionária na Unisinos, meu conhecimento se ampliou consideravelmente no tocante à compreensão do que são processos, como se desenvolvem atividades de forma participativa e principalmente no entendimento da gestão como um espaço de construção coletiva e como ferramenta necessária para o bom desenvolvimento do trabalho.

Tive a oportunidade de compor a equipe do projeto de evasão durante o período da pesquisa, entre 2008 e 2010. Em 2010, quando os resultados finais foram entregues à Reitoria, constatou-se a necessidade de unificar e de aproximar em uma única gerência serviços estratégicos que eram oferecidos aos alunos, mas que estavam “espalhados” pelo campus. Tais serviços eram voltados à “atenção ao aluno”. Então a Reitoria criou, em abril de 2010, a Gerência de Atenção ao Aluno (GAA) e instituiu como gerente a professora que liderava o grupo de pesquisa do qual eu era auxiliar administrativa.

Com a criação da GAA tive novamente a excelente oportunidade de seguir aprendendo com a mesma gestora. Assim, participei do planejamento estratégico da criação do serviço, processo em que se discutiu como ele seria oferecido aos alunos a partir daquele momento. A gestora escolhida para desenvolver o trabalho atuava de forma a oportunizar que todos os funcionários (líderes, auxiliares, analistas e estagiários) participassem de forma ativa da (re)estruturação do serviço. Tal planejamento estratégico contou com encontros semanais, nos quais a equipe pensava coletivamente nos serviços que permaneceriam sendo oferecidos, nos que não se encaixavam no conceito de “atenção ao aluno”, nos nomes dos núcleos, etc.

Assim, de forma democrática e participativa, todos deram vida e forma a um espaço que hoje existe e permanece vivo na Universidade.

Durante os quatro anos em que trabalhei na GAA dessa universidade tive outras oportunidades que me fizeram escolher novamente a docência e principalmente os estudos e a aproximação com a área da gestão dentro da política de Educação. Nesse tempo, cursando Serviço Social e certamente influenciada pelos estudos de evasão, tive interesse em desenvolver minha pesquisa acadêmica e meu estágio em uma escola de ensino fundamental da rede pública de educação do município de Novo Hamburgo. Nesse espaço de formação, de muitas contradições e de desafios, pude compreender, na prática, o papel do Serviço Social na Educação, e verificar que o assistente social é pouco reconhecido no contexto educacional, pois as escolas públicas não contam com a atuação desse profissional que poderia compor de forma estratégica a equipe, desenvolvendo pesquisas e atuando diretamente com as expressões da questão social presentes nas escolas nos dias atuais.

A pesquisa desenvolvida na graduação tratou sobre fatores sociais que interferem na evasão, e o trabalho de conclusão de curso teve como foco o assistente social como mediador para o exercício da cidadania no espaço escolar. Tal trabalho foi elaborado diretamente com a equipe diretiva / gestão da escola, considerando que atualmente, nas escolas, quem atua frente às demandas sociais é a gestão, nas pessoas do diretor e do coordenador pedagógico, que são as figuras que se relacionam com alunos, família, rede de serviços (Conselho Tutelar, Secretarias de Saúde, Assistência, Habitação, etc.).

Frente a essa problemática, o trabalho de conclusão refletiu que é relevante a presença de assistentes sociais nas escolas, uma vez que esse profissional está preparado para trabalhar com as expressões da questão social apresentadas sob a forma de demanda para professores e direção. Trata-se de um profissional que está apto a acolher essas questões, bem como a encaminhá-las e a articulá-las com a rede de atendimento sócio assistencial do município.

Na época da pesquisa e do trabalho de conclusão de curso da graduação, já tramitava em Brasília o Projeto de Lei (PL) nº 3688/2000³ que “dispõe sobre a

³ Esse PL já foi aprovado, por unanimidade, no Senado Federal em 18/04/2012. Atualmente, a última tramitação do PL foi em 31/10/2016, com a tentativa de que ele entrasse para votação na ordem do

prestação de serviços de psicologia e assistência social nas escolas públicas de educação básica”. Mesmo não havendo, atualmente, perspectivas de aprovação do Projeto de Lei, a cada dia é mais necessário que as escolas possam contar com o apoio desses profissionais para dar conta das expressões da questão social presentes no contexto escolar. Tal perspectiva considera que a ausência de uma equipe interdisciplinar nas escolas repercute em repassar todas as responsabilidades para os gestores, que não possuem preparação profissional para lidar com demandas específicas dos alunos que vão além daquelas relacionadas à aprendizagem.

Depois desse período de um ano imersa na escola, desenvolvendo o estágio, atuando diretamente com alunos em situação de vulnerabilidade e articulando a escrita a partir de revisões de literatura, minha inquietação não findou com a entrega do trabalho de conclusão. Por isso, restou o interesse em retomar e aprofundar essas discussões da temática social e das expressões da questão social na escola pública. Dois meses depois de terminar a graduação, em 2012, iniciei o trabalho como assistente social na GAA, o que me possibilitou uma inserção como profissional na área da educação, pois passei a desenvolver atividades como assistente social, atendendo alunos do ensino superior. Durante os atendimentos, pude estar próxima de estudantes do ensino superior que traziam consigo muitas situações que refletiam uma sociedade desigual e capitalista. A maioria desses alunos eram trabalhadores que com muito esforço pagavam a universidade privada, muitas vezes apresentando problemas familiares, de saúde ou de desemprego. Tais situações não eram diferentes para estudantes bolsistas, que por vezes acabavam tendo dificuldades de manter a bolsa, pois nem mesmo com auxílio de alimentação e transporte⁴ conseguiam permanecer no ensino superior.

Ao final de 2014, amadureci minha saída da Universidade, e em dezembro ingressei em uma Organização Não Governamental (ONG) que atua com crianças e adolescentes diagnosticados com câncer. Trata-se de uma instituição que está inserida na política de assistência social e de saúde do município de Novo Hamburgo, o que novamente me possibilitou a aproximação com a gestão. Hoje,

dia. Sua última ação legislativa foi em 07/07/2015, quando foi aprovado o parecer pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016).

⁴ A UNISINOS oferece, através do Programa de Inclusão Educacional e Acadêmica (PIEA), aos alunos bolsistas do PROUNI, auxílio alimentação e transporte, além de atendimentos sociais, pedagógicos e psicológicos, incentivando a permanência desses estudantes no ensino superior.

como assistente social desse espaço, realizo uma série de atividades específicas da política de assistência social e saúde. Relaciono-me com a gestão de forma interna (institucional) e também faço a gestão externa das diversas políticas públicas que muitas vezes não atendem os direitos já garantidos em legislação. Há, nessa prática, muitos entraves e contradições, que perpassam garantia de direitos, gestão e políticas públicas que também se associam às inquietações que compõem esta pesquisa.

O desejo por ingressar no mestrado em Educação sempre foi algo muito presente na minha trajetória, pois tal formação me possibilitaria unificar duas paixões: continuar os estudos e fazer pesquisa e, ao término, poder atuar como docente. Durante meu trabalho na GAA, concomitantemente eu integrava o Observatório da Educação⁵, de forma colaborativa, o que novamente ampliou meu olhar sobre a pesquisa acadêmica e estreitou minha relação com pesquisadores acadêmicos e com o “fazer pesquisa” (estudos, coletas de dados, análises, produções coletivas).

Entendo, a partir das minhas experiências e de muitas leituras, que as expressões da questão social impactam diretamente o ambiente escolar. Dessa forma, inquieto-me em pesquisar como elas se relacionam mais especialmente com a gestão escolar. O fato de eu escolher estudar as expressões da questão social e a sua relação com a gestão de uma escola pública está relacionado à minha trajetória descrita, à paixão pela política pública de Educação, à paixão pela pesquisa e ao desejo de compreender os desafios presentes no cotidiano da gestão escolar. A escola, democrática ou não, exerce um papel indispensável na busca por parcerias e relações de trabalho com os diferentes segmentos da rede interna e externa ao espaço escolar.

Muitos são os questionamentos, mas a fim de delimitar a pesquisa, proponho aprofundar o mapeamento das expressões da questão social, a identificação das estratégias que a gestão escolar utiliza para perceber e encaminhar tais expressões e a compreensão da articulação dos professores com a gestão na identificação dessas expressões da questão social.

⁵ Observatório da Educação Edital nº 044/2010/CAPES/INEP coordenado pela Profa. Flávia O. Werle, com atividades entre os anos 2011/2014. Minha participação era ativa em um dos sete subprojetos, na modalidade Núcleo em Rede, intitulado: Estudo sobre evasão no ensino médio e superior no município de São Leopoldo – RS, coordenado pela Profa. Rosângela Fritsch.

Minha inquietação está expressa no seguinte **problema de pesquisa**: como a escola pública e seus gestores atuam frente às expressões da questão social que se manifestam no cotidiano?

1.2 Produção acadêmica

A revisão de literatura foi realizada com o objetivo de identificar a produção acadêmica (artigos, dissertações e teses), de explorar estudos que contribuam para esta investigação, e de encontrar lacunas ou possibilidades de novos estudos.

O trabalho de revisão foi desenvolvido em algumas etapas dentro do processo de formulação do projeto de pesquisa, e se estendeu até o momento final de elaboração da dissertação. Iniciei as primeiras buscas em 2015, após definir, em orientação, o primeiro descritor a ser pesquisado.

As buscas foram realizadas em bases de dados científicas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), além do Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC), o Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e a Base de Teses e Dissertações da Biblioteca Unisinos. Na elaboração dessa revisão, foi utilizado um diário para registro de todas as etapas do processo, as quais serão descritas a seguir.

Os descritores definidos para busca de teses e dissertações no site do IBICT foram: 'gestão escolar', 'escola/questão social'. Saliento que os descritores 'escola e questão social' foram incluídos juntos nos campos de busca, visando a uma pesquisa unificada dos dois descritores, pois quando esses termos foram incluídos isoladamente, o número de trabalhos encontrado foi muito extenso, e muitos títulos retornados não se relacionavam ao foco da pesquisa. Na sequência, apresento as pesquisas selecionadas destacando elementos que se articulam a esta investigação.

Na tese de Mello (2014), intitulada "Diretores de Escola: o que fazem e como aprendem", encontrei identificação com minha pesquisa principalmente pelo mapeamento das práticas da gestão na rede municipal, bem como pela compreensão das facilidades e dificuldades encontradas na gestão. A autora utiliza conceitos de gestão de Lück (2009), Libâneo, Oliveira e Toschi (2007). Ela explana a gestão pela visão de Lück (2009), que a divide nas seguintes partes: gestão de resultados educacionais, democrática e participativa, de pessoas, pedagógica,

administrativa, do clima e cultura escolar e do cotidiano escolar. Tais apontamentos são importantes para a minha pesquisa, pois pretendo investigar mais sobre o “cotidiano escolar” e sobre as questões sociais presentes nesse contexto e, ainda, se tais questões estão inseridas mais nos aspectos pedagógicos ou administrativos, por exemplo.

Na pesquisa de Silva (2013), intitulada “Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes”, identifiquei como elementos comuns ao meu projeto fatores que dizem respeito a como os professores lidam com as questões étnico-raciais na escola. Na pesquisa dessa autora, os alunos avaliaram como é o trabalho da escola frente à demanda em questão. Tal pesquisa e suas fontes certamente serão utilizadas como referências se no escopo do meu projeto surgirem questões étnico-raciais a serem analisadas.

No estudo de Alves (2014), “Famílias e formação ética: a educação das crianças sob a ótica de mulheres”, vejo como ponto convergente o olhar que a autora lança para as relações da família e da escola, reforçando a importância do educar “compartilhado”. Também é relevante a problematização da mudança da instituição familiar, que se reflete diretamente na escola. A autora questiona que a família não tem mais um papel central na socialização da criança, e que a sociedade vem sendo cada vez mais responsável por fornecer modelos e referenciais de identificação que servirão de base para a socialização. Ela contextualiza as necessidades econômicas e de realização pessoal, que levam os adultos da família a se ausentar cada vez mais dos lares para trabalhar, fato que reflete diretamente na educação das crianças, sendo esta conseqüentemente uma demanda da questão social nos dias atuais. Com isso, a autora refere que “o olhar para a família é importante justamente para que se possa tomar consciência das mudanças que a instituição familiar vem passando e, assim, compreendê-la melhor”. (ALVES, 2014, p. 14).

Ao fazer o levantamento de dissertações, encontrei um número mais significativo de trabalhos que têm relação com a pesquisa desenvolvida. A dissertação de Daniel (2013), intitulada “A gestão escolar da educação básica: a construção da gestão entre a formação e o trabalho”, foi escolhida pela análise, pois a autora contextualizou os processos do gestor escolar, relacionando-os à participação na construção do trabalho de gestão democrática. Com foco na participação, ela trouxe a relação das famílias e da comunidade escolar com o

suporte de órgãos públicos na capacitação e formação de demandas que surgem no dia a dia escolar.

Ao analisar a dissertação de Carneiro (2010), com o título “Gestão escolar: um cenário de mudanças”, optei pela escolha do referencial pelo fato de o autor explorar, em sua pesquisa, a identificação de estratégias de resolução de problemas dentro do ambiente escolar e também porque ele apresenta um capítulo bastante desenvolvido sobre gestão escolar, o que talvez seja útil no caso de minha pesquisa aprofundar análises acerca da gestão das escolas pesquisadas.

No estudo apresentado por Escaravaco (2011) sobre “Bullying: noções e ações dos gestores de escolas públicas estaduais da 17ª GERED – Itajaí (SC)”, identifiquei relação com a minha pesquisa quando a autora explora conceitos do bullying nas escolas e faz relação às ações que se transferem da responsabilidade do diretor para professores, orientadores e técnicos educacionais. Nesse sentido o bullying, na condição de tema atual, pode ser identificado na pesquisa, uma vez que serão exploradas expressões da questão social presentes no contexto da escola pública. A autora em questão apresenta um capítulo relacionado diretamente ao fenômeno do bullying sob a ótica do gestor escolar. Escaravaco (2011) também explora o fenômeno e o divide em algumas categorias de análise que são: bullying, cyberbullying, bullying escolar, políticas públicas anti bullying e gestão do projeto político pedagógico como instrumento de prevenção ao bullying.

Trago à pauta a pesquisa de Santos (2011), intitulada “Gestão Escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios”, pois ela apresenta um capítulo exclusivo de análise da perspectiva do gestor sobre a inclusão escolar, sendo esse outro fenômeno relacionado às expressões da questão social presentes na escola. Caso surjam, em minha pesquisa, elementos sobre inclusão, o referido material auxiliará a compreender a temática e a refletir sobre ela.

A pesquisa de Ribeiro (2010), intitulada “Do “você não pode” ao “você não quer”: a emergência da prevenção às drogas na Educação”, remete às questões do uso de drogas nas escolas, e tem como problema compreender como a prevenção ao uso de drogas tornou-se uma demanda para o campo da educação, sendo prescrita como conteúdo obrigatório dos currículos escolares. Minha pesquisa pode encontrar conteúdos dessa natureza ao adentrar o contexto escolar, já que o tema drogas é uma expressão da questão social dentro das escolas. O autor do estudo

em questão propõe uma reflexão sobre os motivos que levaram a escola a se tornar um espaço de prevenção às drogas.

A pesquisa de Gonçalves (2010), “A prática social dos gestores como fator de sucesso da escola”, converge para esta pesquisa no sentido de que o autor explorou o trabalho do gestor escolar como prática social, aliando-o ao fator sucesso da escola. O pesquisador também apresenta um capítulo bastante relevante sobre a gestão escolar. Tal pesquisa trouxe elementos da relação do gestor com a comunidade escolar, com professores, com pais, e de suas relações externas em momentos de decisão sobre o que fazer em situações diversas com os alunos. Acredito que as análises realizadas são bastante pertinentes, uma vez que também investigarei o universo da direção escolar, e possivelmente me depararei com muitas reflexões, em sentido exploratório, sobre como é feita a gestão a partir de “fatores” que vão além da prática administrativa e que envolvem um emaranhado de outras questões, dentre elas, as sociais.

A pesquisa de Menezes (2013), intitulada “Mediação de conflito nas escolas públicas da diretoria de ensino região de Assis-SP: Estudo de caso da função de professor mediador escolar e comunitário”, é muito relevante para minha revisão de literatura por trazer elementos de conflito das escolas. A autora pesquisa a figura do professor mediador, um profissional que tem a função de mediar os conflitos do ambiente escolar. A pesquisadora apresenta como conflitos violência, drogas, brigas, sexualidade, dentre outros. Há, nessa dissertação, um subtítulo que remete exclusivamente à escola e aos seus conflitos. Tendo em vista que discutirei as expressões da questão social presentes na escola pública, a pesquisa de Menezes (2011) traz elementos bastante significativos que me auxiliarão a compreender e analisar os achados que serão percebidos nas escolas a serem pesquisadas.

Artmann (2013), em sua dissertação “Fases históricas e reconfigurações recentes da ‘questão da frequência escolar’”, apresenta uma discussão bastante significativa sobre a temática da questão social, utilizando autores do Serviço Social que são referências no assunto, como Behring & Boschetti (2007); Yamamoto (2007); Mota (2009). Certamente tal trabalho será um aporte substancial para as reflexões que pretendo fazer acerca desse elemento. Outro aspecto relevante é justamente o tema da frequência escolar, que tem chance de ser um dos elementos de descobertas na pesquisa que realizarei nas escolas. Em razão disso, a dissertação de Artmann (2013) poderá ser uma das que mais se relaciona com a temática que

abordarei. O estudo vincula-se a um programa de pós-graduação em Educação, mas aproxima-se da questão social resgatando elementos importantes do social presentes no contexto escolar pelo fato de a autora ser assistente social com experiência na política de Educação.

A pesquisa de Amaral (2011), intitulada “Trabalho de assistentes sociais na escola parque de Salvador: contribuições para as relações entre família, escola e comunidade nos anos 2000”, é extremamente relevante na composição da revisão de literatura, uma vez que a autora faz uma aproximação do Serviço Social e da Educação, exatamente como proponho fazer. Nessa dissertação há um capítulo dedicado exclusivamente ao Serviço Social na Educação, mais especificamente no Estado da Bahia, e esse fato também faz a pesquisa ser uma das que tem maior relação com o trabalho que desenvolverei. Além disso, há um subcapítulo destinado à visão e atuação das gestoras frente às expressões da questão social na escola. Na análise, as diretoras identificam como principais expressões da questão social na escola as limitações financeiras da família, a necessidade de geração de renda, a desigualdade social, os fluxos para a rede de proteção social (encaminhamentos para outros serviços do município), a ausência de residência fixa, a interrupção da vida escolar dos pais, a desnutrição de alunos, os conflitos familiares, o abuso sexual e a saúde reprodutiva. (AMARAL, 2011). Há, ainda, outro subcapítulo destinado à identificação dos gestores dessas expressões. A autora também mapeou, através de entrevista feita com assistentes sociais da escola, a rede de atendimento para os encaminhamentos necessários quando da identificação das demandas expressadas pelos alunos. Foram verificados os seguintes locais: Conselho Tutelar (CT), Ministério Público, Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Hospitais, Ambulatórios, Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Escolas Universitárias, Organizações Não Governamentais (ONGs). (AMARAL, 2011). Para esta pesquisa, tal levantamento é bem significativo, pois permite uma aproximação da realidade das escolas, uma vez que a intenção é verificar para onde são encaminhadas as questões sociais identificadas. Outra relação também é o fato de a pesquisadora ser assistente social.

Outra pesquisa identificada e que será referência é a de Mendes (2010), intitulada “Escola e conselho tutelar: uma relação necessária para a garantia dos direitos da criança e do adolescente?” Considerarei importante esse trabalho uma vez

que o Conselho Tutelar (CT) é um órgão bastante próximo das escolas, constantemente acionado com relação à infrequência, encaminhamentos e a demandas diversas. A autora explica, em um subcapítulo sobre o CT, como se deu a formação dos conselhos tutelares com vistas à efetivação da garantia de direitos, considerando que tal órgão visa a garantir e a proteger os direitos da criança e do adolescente. A pesquisa apresenta onze atribuições específicas do CT e a importância do trabalho efetivo e articulado do órgão com demais instâncias. Outro capítulo é destinado à articulação entre escola e CT, cuja relação se mostra fragilizada na pesquisa de Mendes (2010), sendo que há discrepâncias entre o que a escola espera do CT, órgão descrito como um espaço punitivo e fiscalizador, e o que o CT espera da escola, referida como omissa ao encaminhar casos quase “sem solução”.

A pesquisa intitulada “O trabalho do assistente social na política pública de Educação básica na região metropolitana de Porto Alegre”, de Silveira (2013), foi realizada com assistentes sociais da região metropolitana de Porto Alegre, e torna-se significativa para a revisão de literatura pois a autora faz uma aproximação da Educação com o Serviço Social, estreitando relações com a pesquisa que proponho. O estudo está ligado ao programa de pós-graduação em Serviço Social, o que traz elementos mais densos sobre a profissão e o fazer profissional, porém, como foi realizado por uma assistente social com experiência no campo educacional, torna-se próximo de minha pesquisa. As assistentes sociais entrevistadas levantam as seguintes questões sociais como presentes nas escolas: abuso sexual, infrequência e evasão escolar, violência doméstica, violência urbana, dependência química, tráfico de drogas, saúde mental, indisciplina, falta de acesso à educação infantil, gravidez precoce, relações entre família e escola, dificuldade de manejo da escola com os alunos, educação inclusiva. (SILVEIRA, 2013). Percebo, assim, que são apresentadas as mais variadas expressões da questão social, que possivelmente poderiam surgir na pesquisa que será realizada.

Por fim, mas não menos importante, a última dissertação que apresento como relacionada ao meu trabalho é a de Oliveira (2010), intitulada “O olhar da Escola sobre o fenômeno da violência doméstica”, que é mais uma expressão da questão social que pode surgir na pesquisa. Diante disso, considero interessante tal dissertação, pois a autora também contextualiza um subcapítulo sobre a escola e sua articulação com a rede municipal, relacionando o trabalho do assistente social à

rede de proteção frente à demanda da violência contra criança e adolescente, articulação que também pretendo investigar. Ela chama de facilitadores do trabalho os profissionais e serviços que articulam com a escola, tornando-se “facilitadores” do trabalho protetivo e em rede para a criança que tem seus direitos violados. São eles: gestores da assistência social, profissionais do Centro Especializado da Assistência Social (CREAS), Serviço Sentinela, profissionais dos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), professores da rede escolar, conselheiros tutelares e conselheiros de direitos.

Outras pesquisas encontradas com os mesmos descritores, a saber, ‘gestão escolar’/‘escola’ (and) ‘questão social’ foram relacionadas a artigos científicos na base de dados do SCIELO. Foram selecionados seis estudos que serão utilizados nesta revisão de literatura.

O primeiro deles é de Crochík et al. (2014), com o título “Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o Bullying”, publicado na *Acta Scientiarum – Education*. O artigo é resultado de uma pesquisa com gestores escolares de São Paulo, sendo que foi verificado como os gestores compreendem e combatem o fenômeno do bullying nas escolas. O autor faz uma análise bastante densa e teórica acerca do fenômeno, o que torna bastante significativa a escolha do artigo, uma vez que a temática do bullying certamente está presente nas escolas. O pesquisador faz uma reflexão sobre o papel da escola perante o fenômeno, avaliando que quando a escola não se percebe como parte responsável do processo de reprodução da violência social, permanece incapaz de refletir sobre o modo como a barbárie socialmente produzida se reproduz em sua própria dimensão institucional. (CROCHÍK et al., 2014).

O segundo artigo é de Lessa (2010), e tem como título “Associação entre as políticas de educação, assistência social e a ‘questão social’”. Publicado na *Revista em Pauta*, foi escolhido por propor uma reflexão entre a assistência social e a educação enquanto políticas públicas. Como a pesquisa se propõe a refletir sobre as questões sociais na escola, considerei pertinente levar em conta o artigo na revisão de literatura. A autora descreve que a abordagem da pobreza e das expressões da questão social na escola ganhou ênfase na década de 90, com a ampliação das políticas de estímulo e permanência no espaço escolar, que foram sugeridas por organismos internacionais e adotadas pelo governo brasileiro, como o Programa Bolsa Escola. O Programa Bolsa Família (PBF), que impõe como uma de suas

condicionalidades a permanência na escola, é fator que relaciona diretamente as políticas de assistência social e educação. A autora também faz menção às responsabilidades que a escola vem assumindo diante da precariedade de outras políticas sociais.

O próximo artigo que selecionei para compor a revisão de literatura é “A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas”, publicado na Revista Brasileira de Estudos e Pesquisas (RBEP) por Zluhan e Raitz (2014). Esse texto foi escolhido por discutir as violências expressas na escola. As autoras mencionam que a escola é um espaço de culturas, diferenças e singularidades, e que os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos precisam ser vivenciados nas instituições de ensino. Há uma relação muito próxima de tal trabalho com a pesquisa que desejo realizar quando as autoras relatam: “Muitos destes problemas se refletem diretamente na ação pedagógica da escola, visto que os filhos vivem e sofrem as mazelas causadas pelo desemprego, falta de moradia, falta de alimentação, entre tantas outras dificuldades”. (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 35-36). As autoras trazem a importância da escola como principal local de formação para a cidadania e de constituição de sujeitos sociais.

O artigo a seguir, intitulado “Conselho Tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano”, foi publicado na revista Psicologia e Sociedade por Scheinvar (2012). A autora contextualiza a criação dos conselhos tutelares para desjudicializar as práticas de garantias de direitos, e cita a escola como espaço privilegiado de intervenção desse órgão. Aproximando tal artigo com esta pesquisa, entendo que a escola pública conta com o apoio dos conselhos tutelares. O artigo certamente traz elementos que contribuirão para a análise, uma vez que verificarei as ferramentas de apoio que a gestão escolar utiliza quando se depara com alguma expressão da questão social na escola. Hoje, os conselhos tutelares são parte dessa rede de apoio da escola. Scheinvar (2012) chama atenção para o fato de os CTs serem criados para oportunizar, à sociedade civil, a resolução de conflitos sem a lógica do judiciário, mas o que ocorre, muitas vezes, é a transformação dos CTs em pequenos tribunais institucionalizados, financiados com dinheiro público, instalados para julgamentos-punição em favor de práticas de assistência social e da garantia de direitos. Scheinvar (2012) aponta que

convocar o conselho tutelar para enquadrar as pessoas ou ameaçar estudantes e famílias de encaminhá-los ao conselho tutelar é uma forma de abortar as possibilidades livres de conhecimento e reconhecimento das relações, dos interesses, dos incômodos, na busca de que “a lei” dê um jeito neles e, nessa medida, de criminalizá-los. Tal a lógica que atravessa também famílias e estudantes, ou seja, a escola como um todo. De parte a parte se ameaça, alimentando enfrentamentos em nome de enquadramentos. (SCHEINVAR, 2012, p. 49).

As escolas precisam estar atentas para o papel e as atribuições dos conselhos tutelares, a fim de evitar a utilização desse órgão para fins punitivos e controladores. Devem, sim, buscar fortalecer a relação conselho-escola-família, para que não haja desentendimentos no tocante à função protetora de cada um.

Outro artigo selecionado para compor a revisão de literatura é o de Lima (2012), publicado na Revista Memento com o título “O desafio da escola em trabalhar com a diversidade”. Escolhi esse artigo porque o autor tece reflexões sobre a questão da penalização do negro, a equidade de gênero e a discriminação sofrida por homossexuais e a dificuldade da escola em lidar com essas temáticas. A pesquisa traz, novamente, algumas expressões da questão social que podem surgir na coleta de dados desta dissertação. Tais temas são importantes para se refletir sobre o quanto a escola é plural e sobre quão desafiador é o tratamento adequado de cada uma dessas questões. O autor do artigo em questão reforça que conviver com as diferenças acaba gerando determinados tipos de preconceitos e discriminação.

O último artigo analisado para compor a revisão de literatura foi o de Kaefer e Leal (2012), texto que compõe os anais do XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). O trabalho tem como título “Evasão Escolar: uma expressão da questão social no contexto da escola”. Tal trabalho foi resultado de um projeto de extensão do curso de Serviço Social do UNIFRA. Selecionei o artigo pelo fato de a evasão escolar ser um forte indício de se apresentar como expressão da questão social na pesquisa que desejo realizar. As autoras problematizam o quanto a evasão é uma expressão da questão social, uma vez que, ao interromper os estudos, o aluno absorve uma série de prejuízos, que se estendem para a sociedade, pois ele se tornará um trabalhador sem qualificação, a mercê do desemprego, o que impactará profundamente a sua condição de sujeito. (KAEFER; LEAL, 2012). O artigo expõe os principais motivos da evasão, que são “a situação econômica da família; falta de vagas nas escolas; distância da escola;

dificuldades de relacionamento entre professor e aluno; gravidez precoce; falta de interesse e de incentivo da família entre outros”. (KAEFER; LEAL, 2012, p. 2-3).

1.3 Problematizações

O Serviço Social se relaciona com muitas políticas públicas, e o assistente social, na execução do seu trabalho, atua de forma multidisciplinar com essas políticas públicas, na intersetorialidade. Essa intersetorialidade é o saber resultante da integração entre as áreas de contato, é o pacto de uma ação coletiva que trabalha para um objetivo, causando mudanças na cultura da gestão e na cultura dos agentes institucionais. (SPOSATI, 2006).

Nessa perspectiva, a educação é uma das políticas a que os assistentes sociais poderiam estar mais interligados, ocupando espaços de discussão, de investigação e, principalmente, de trabalho profissional. O meio educacional é reflexo do contexto social, sendo que crianças e adolescentes levam para as salas de aula o que vivem no contexto de suas famílias e comunidades.

No contexto escolar, mais especificamente em escolas públicas, que são o objeto principal de reflexão neste trabalho, não existem comumente equipes multi ou interdisciplinares, compostas, por exemplo, por psicólogos, assistentes sociais, psicopedagogos, nutricionistas. No espaço em questão, encontram-se tão somente professores com formação pedagógica, licenciados ou bacharéis que atuam na sua área de conhecimento. Com isso, para dar conta das adversas situações presentes na escola pública, compreende-se que é fundamental que profissionais com diferentes saberes componham as equipes escolares, dividindo com os professores o contexto escolar, para que os estudantes sejam plenamente atendidos em todas as suas demandas e necessidades.

A escola apresenta inúmeras questões que ultrapassam os limites da formação pedagógica e escolar, já que se trata de um espaço múltiplo que a cada dia se transforma a partir da realidade societária. Certamente expressões da questão social estão presentes na família, na comunidade e nas relações, e acabam sendo levadas e vivenciadas também no espaço escolar, uma vez que os sujeitos não se distanciam do que vivem a partir do momento em que frequentam a escola.

Como assistente social, penso que também é tarefa desse profissional pesquisar esse tema, já que se trata de uma problemática enfrentada

cotidianamente nas escolas. Com base na pesquisa realizada no meu trabalho de conclusão de curso, em 2012, as demandas sociais da escola são inúmeras, como: violência, precariedade de articulação com a rede sócio assistencial do bairro, identificação dos direitos sociais, relação professor-aluno, participação da família na escola. Enfim, uma gama de trabalhos pode ser realizada pelo profissional de serviço social. Alguns exemplos são: trabalho com grupos (pais, adolescentes, professores), trabalho na perspectiva da autonomia dos sujeitos e uma série de demandas que podem ser identificadas como foco de trabalho e de pesquisa acadêmica. (ANDRADE, 2012). O próprio trabalho com a gestão escolar é uma excelente possibilidade de intervenção, a fim de discutir o que se deve fazer com as situações que geram conflitos e que muitas vezes estão relacionadas ao processo de aprendizagem, prejudicando o fluxo escolar de maneira a gerar a evasão escolar.

A gestão escolar tem grandes desafios, pois precisa dar atenção e atender a muitas situações, sejam administrativas, pedagógicas ou sociais. A intenção de compreender a relação entre a gestão escolar e as expressões da questão social possibilita aprofundar a conexão existente entre a educação e o social. Uma educação de qualidade está estritamente ligada à qualidade da política pública, à conscientização e emancipação popular e à luta contra injustiças sociais, pobreza e desigualdade social. (GUIMARAES-IOSIF, 2009).

As transformações da sociedade contemporânea tornam relevante esta pesquisa que será realizada no contexto escolar. Isso porque as expressões da questão social estão presentes na escola, e a forma com que a gestão escolar acolhe e resolve as problemáticas existentes na escola é que instiga a análise deste estudo, e certamente provoca indagações para novos estudos de natureza similar.

Rachelis (2007, p. 9) define a questão social como “a expressão das desigualdades sociais produzidas e reproduzidas na dinâmica contraditória das relações sociais, e, na particularidade atual, a partir das configurações assumidas pelo trabalho e pelo Estado”. Compreende-se que as expressões da questão social estão estritamente relacionadas às desigualdades advindas das relações da sociedade, mas também estão vinculadas às relações capital x trabalho x Estado em uma sociedade capitalista e sob influência da lógica neoliberal.

Crianças e adolescentes que frequentam a Educação Básica em escolas públicas vivem realidades muito distintas, levando em conta os grupos familiares, os bairros em que moram, as histórias de vida, os contextos familiares, as condições

socioeconômicas, a precarização do trabalho, dentre outras situações. Essa multiplicidade fica evidente em sala de aula, tornando-se um grande desafio para a gestão escolar. Busca-se, assim, compreender como se pode dar conta de tantas expressões, vidas e histórias de sujeitos que circulam no espaço escolar, espaço este em que ocorre a formação pedagógica e a formação do ser humano.

Um ambiente escolar contempla uma diversidade muito grande. Distintas culturas, realidades e histórias de vida, novos formatos familiares, que refletem neste ambiente uma sociedade capitalista com pouco investimento em políticas públicas, interferência dos mecanismos internacionais no contexto societário, tudo isso adentra o meio escolar. Esse universo de possibilidades me inquietou a refletir sobre as expressões da questão social na escola pública.

As escolas públicas talvez não tenham todo o suporte técnico necessário para lidar com a complexidade do ambiente escolar, pois a cada dia esse espaço se transforma e apresenta reflexos de um contexto societário marcado por famílias desestruturadas, por violência em comunidades e em grandes centros urbanos, pela precarização do trabalho, pela falta de estrutura habitacional e pela precariedade de acesso a políticas de proteção como saúde, assistência social, segurança pública e outras. Na escola

habitam e interagem dinamicamente alunos, pais, professores e profissionais em geral. Cada um desses segmentos traz para a escola sua história de vida, sua expectativa social, seus valores, suas dificuldades e potencialidades e juntos consagram relações sociais de toda ordem. [...] Por causa dessa condição e permeabilidade, a escola passa a ser palco de problemas sociais de toda ordem. Relações familiares precarizadas, pais negligentes, desemprego, trabalho infantil, fome, violência, drogas e multiformas de discriminações sociais passam a fazer parte do cotidiano da escola e alimentam as estatísticas da evasão escolar, da multirrepetência e do atraso escolar, marcando o início de uma história de exclusões. (AMARO, 2011, p. 15-16).

Essa complexidade da sociedade interfere diretamente na escola, que se tornou um lugar que deve acolher ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres, independente da condição de vida e da estrutura familiar. Segundo Amaro (2011), a escola deixou de ser um lugar neutro, dedicado somente ao ensinar e aprender, e se tornou ponto de encontro e de convivência social, um palco potencial de formação da cidadania. É um universo repleto de contradições, que se relaciona com muitas das políticas públicas. É um espaço de gestão, de proteção da infância e adolescência. A escola é, para nós, o centro da sociedade. Todos nós, independente

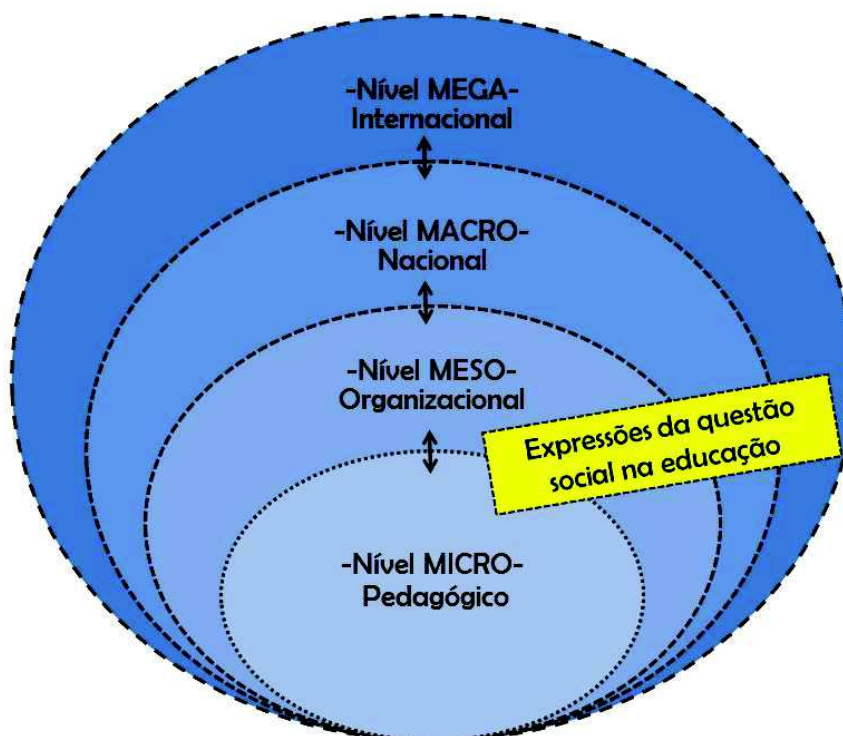
de onde viemos, temos relação, em algum momento de nossas vidas, com o ambiente escolar.

Assim, a necessidade de pesquisar a complexidade que pulsa no ambiente escolar visa a aprofundar o atual impacto dessas expressões em um ambiente que, há poucas décadas, separava ricos de pobres e excluía esses últimos do acesso à educação. A intenção desta pesquisa é, também, refletir que mesmo em classes mais favoráveis, com mais possibilidades de acesso, há expressões da questão social. Ninguém está imune de discriminação, de desemprego, de violência, de mudança de nível socioeconômico. Dessa forma, entende-se que tais expressões não são encontradas somente em bairros de periferia, e a escola se torna esse lugar multi (cultural, social) que apresenta contradições de toda espécie. Com isso, esta pesquisa busca desmistificar verdades, evidenciando que mesmo escolas que têm bom resultado em índices de desempenho nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), podem apresentar fatores que advêm de uma sociedade desigual e repleta de expressões da questão social.

Pelo fato de a escola se caracterizar como um ambiente complexo, como já citado anteriormente, a intenção é refletir, neste estudo, em uma perspectiva de abrangência das expressões da questão social nos níveis micro, meso, macro e mega da Educação, com base na reflexão de Afonso (2009). O nível micro, referido como o pedagógico, é representado pela sala de aula, o espaço pedagógico ocupado pelo professor no dia a dia de suas atividades. O nível meso, definido pelo autor como Organizacional, é o contexto organizacional escolar, representado pela coordenação e pela gestão pedagógica, que manifestam os interesses das comunidades educativas locais. O nível macro, representado pelo contexto Nacional, é o sistema educativo, a conjuntura nacional da Educação. Por fim, o nível mega da educação refere-se à perspectiva internacional, o que neste trabalho se relaciona à forte influência dos organismos internacionais na educação brasileira, principalmente do Banco Mundial.

A figura 1 representa os níveis de abrangência da pesquisa. Nela se percebe que as expressões da questão social presentes na escola ultrapassam os limites desses níveis.

Figura 1: Níveis de abrangência da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

A figura apresenta os níveis pontilhados porque eles se interligam a todo o momento; isso significa que eles não são fechados e que geram impactos na formação e educação de estudantes de escolas públicas ou privadas. A figura também mostra que as expressões da questão social perpassam os quatro níveis, ou seja, elas se manifestam na sala de aula e na escola, nas políticas públicas, são fortemente relacionadas à conjuntura nacional e sofrem impacto direto dos organismos internacionais.

A escolha por Afonso (2009) para exemplificar esses níveis também está muito relacionada ao contexto brasileiro atual, no qual a educação passa a ser foco de discussão com a reforma do ensino médio, que será abordada no capítulo dois. Diante desse cenário, sou instigada a escrever um capítulo refletindo sobre a educação desde a chegada dos Jesuítas até o momento atual, o que será apresentado no capítulo dois deste trabalho. A seguir, explico os objetivos geral e específicos da pesquisa que ora desenvolvo.

1.4 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como a escola pública e a gestão escolar atuam frente às expressões da questão social que se manifestam no cotidiano.

1.5 Objetivos específicos

Os objetivos específicos da pesquisa estão desdobrados em:

- a) mapear as expressões da questão social presentes no contexto da escola pública;
- b) identificar as estratégias utilizadas por gestores para acolher e encaminhar as expressões da questão social;
- c) analisar como se dá a articulação do professor com os gestores na identificação e no encaminhamento das expressões da questão social que se manifestam na sala de aula.

1.6 Justificativa

A pesquisa que proponho realizar torna-se relevante pelo fato de que o contexto da escola pública é complexo e cheio de questionamentos que se relacionam a diversidades, situações de violência, infrequência escolar, evasão, questões familiares, níveis sociais distintos e a uma série de situações que são derivadas desses fatores e que são propriamente as expressões da questão social.

Segundo Yamamoto (2010, p. 125), “a questão social é mais do que as expressões de pobreza, miséria e ‘exclusão’”, ela atesta a invisibilidade do trabalho, condensa a banalização do humano e atesta a alienação. A autora visualiza a possibilidade de a questão social estar se metamorfoseando de uma “velha questão social” para uma “nova roupagem”. A questão social assume nova roupagem, não somente vista nas relações entre capital X trabalho, mas na fratura entre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e as relações sociais que o impulsionam.

O alvo principal são aqueles que dispõem apenas de sua força de trabalho para sobreviver: além do segmento masculino adulto de trabalhadores urbanos e rurais, penalizam-se os velhos trabalhadores, as mulheres e as novas gerações de filhos da classe trabalhadora, jovens e crianças, em especial negros e mestiços. (IAMAMOTO, 2010, p. 145).

Acredito que esta pesquisa contribuirá para a produção acadêmica no que diz respeito a uma temática pouco identificada em pesquisas. A realização de uma análise acerca da realidade das expressões da questão social presentes no contexto escolar trará elementos para compreender o cenário educacional. A pesquisa também possibilitará, às duas escolas participantes, a compreensão e o aprofundamento da realidade social dos seus espaços, de modo que elas poderão, a partir da entrega dos resultados e da análise final, buscar melhorias e ajustes em suas práticas. Outra contribuição importante que a pesquisa poderá trazer é explicitar elementos que auxiliem a gestão escolar a pensar em modificações nos processos de condução das manifestações das expressões da questão social presentes na escola, de modo que sejam revistos fluxos e processos de trabalho que estão relacionados às demandas advindas do contexto social dos alunos.

Espero também, com a pesquisa, compreender melhor as escolas que são foco de estudo. Essas escolas, situadas em localidades e em contextos sociais distintos dentro de uma mesma cidade, vêm, a cada ano, apresentando elevação nos índices do IDEB. Assim, sou instigada a pesquisar essas duas escolas que revelam índices tão próximos e elevados, mas que estão inseridas em contextos regionais distintos. O contexto do bairro influencia ou não nesse índice? Se elas têm apresentado bons índices, o contexto social não influenciou o resultado? Esses são os principais questionamentos que me fizeram optar pelas escolas A e B como campo empírico da pesquisa acadêmica.

Os elementos expostos são alguns fatores que acredito serem importantes justificativas para a execução da pesquisa sobre as expressões da questão social no contexto da escola pública e que fomentam um olhar sobre a gestão escolar. A gestão escolar, dentre suas várias atribuições, também deve estar atenta ao contexto social da escola.

Com isso, esta dissertação se estrutura da seguinte forma: início, na introdução, apresentando alguns elementos que me levaram a escolher o tema, passando, a seguir, a expor minha memória pessoal que também tem relação com a opção pelo assunto. Em seguida, faço a revisão de literatura para dar luz ao tema e

compor a análise dos dados. Explicito, ainda, uma breve problematização que reforça a importância do estudo e, posteriormente, evidencio o problema e os objetivos geral e específicos. Ao final do primeiro capítulo, contextualizo a justificativa da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento o cenário educacional brasileiro a partir de elementos históricos que fazem pensar sobre a atualidade. Dividi essa seção em três tópicos: a política educacional e a formação sócio-histórica brasileira, a educação brasileira e a influência de organismos internacionais e a mercantilização da educação.

No terceiro capítulo descrevo os caminhos metodológicos que deram vida à pesquisa, evidenciando os instrumentos de coleta, a análise de dados, a escolha do campo empírico e as escolas participantes da pesquisa.

No quarto capítulo exponho o referencial teórico que dará luz à reflexão e análise dos dados coletados nas entrevistas e documentos. Tal elemento é fundamental para aprofundar, analisar e discutir a temática.

O quinto capítulo é composto pela análise e discussão dos dados da pesquisa da Escola A, enquanto que no sexto capítulo apresento estes mesmos elementos da Escola B.

Por fim, no sétimo capítulo, exponho as considerações finais, oportunizando reflexões sobre o trabalho de pesquisa realizado.

2 CENÁRIO EDUCACIONAL: ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA PENSAR A ATUALIDADE

“Eu diria que os educadores são como as velhas árvores.

Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada.

Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal”.

(ALVES, 1980, p.13).

Proponho, neste capítulo, contextualizar elementos históricos que contribuem para a reflexão sobre a educação hoje, com o objetivo de compreender melhor essa política perpassada por inúmeros embates e contradições. Para tanto, a reflexão é subdividida em três pontos: o primeiro faz um resgate da política educacional e da relação da educação com a formação sócio-histórica brasileira, iniciando com a chegada dos jesuítas ao Brasil. Nesse momento, explico as fases da educação segundo a interpretação de Saviani (2010), contextualizo brevemente os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016) e teço algumas considerações sobre o pós-impeachment de 2016, período em que o país está sob o governo do presidente Michel Temer.

No segundo momento, explico a forte influência que, há algumas décadas, organismos internacionais detêm no Brasil. Por fim, encerro com reflexões sobre a mercantilização da educação.

2.1 Política educacional e a formação sócio-histórica brasileira

A política pública de educação historicamente se transforma e se contradiz em relação ao que nós, sujeitos de direitos, esperamos que aconteça. Este subcapítulo tem o propósito de fazer uma reflexão histórica e teórica, identificando, principalmente, aspectos contraditórios pelos quais a política pública de educação passou e segue passando nas últimas décadas.

Os primeiros escritos sobre a política educacional que vigoraram no Brasil foram os “Regimentos” de D. João III, datados de dezembro de 1548. Estes

documentos foram orientados por Tomé de Souza, na época o primeiro governador-geral do Brasil, que chegou ao país acompanhado por Manuel de Nóbrega e por mais quatro padres e dois irmãos jesuítas. Esse fato indica que a educação iniciou sua trajetória, no país, diretamente vinculada à igreja católica, então representada pela Ordem dos Jesuítas. (SAVIANI, 2010). Daquele período histórico até hoje, muitos fatos contribuíram para tornar a educação o que é atualmente, de modo que tal política passou por muitas fases distintas. Elenco algumas dessas etapas segundo a sistematização de Saviani (2010).

A primeira fase foi denominada de “educação pública religiosa”, por estar intrinsecamente relacionada à igreja seguiu entre 1759 e 1827, uma segunda fase foi denominada de “educação pública estatal”, tendo como marco as reformas pombalinas⁶ que ocasionaram a expulsão dos jesuítas do Brasil. A terceira fase, entre 1827 e 1890, foi marcada pelas primeiras tentativas, ainda que precárias, de organizar a educação como pública. O marco dessa fase foi a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827. Na quarta fase, entre 1890 e 1931, no início da República, progressivamente foram implantadas escolas graduadas apoiadas nas escolas normais. O marco principal dessa etapa é a reorganização da Escola Normal e a criação da Escola-Modelo, em 1890. A quinta fase, entre 1931 e 1961, promoveu a regulamentação em âmbito nacional das escolas superiores, primárias e secundárias, incorporando um ideário renovador. A reforma de Francisco Campos, em 1931, se estendeu a todo território nacional. A sexta e última fase, datada de 1961 a 2007, foi marcada pela tendência de unificar a educação nacional, abrangendo os âmbitos público e privado. O marco principal dessa fase é, sem dúvida, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi aprovada em 1961. Os decretos dessa lei, baixados em abril de 2007, instituíram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (SAVIANI, 2010).

Não obstante essas seis fases, foi a partir da última (1961-2007) que houve mudanças e experiências no campo educacional que se refletem até hoje em outras políticas públicas, como trabalho/emprego, habitação, saúde, segurança e

⁶ Francisco Xavier de Mendonça Furtado, governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão, escreveu uma carta ao seu irmão, Marquês do Pombal, e contou-lhe todas as vantagens auferidas aos jesuítas no Brasil. Assim, os jesuítas entraram em rota de colisão com a nova orientação política posta pelo Marquês do Pombal e, em 1759, foi decretada sua expulsão e o conseqüente fechamento de colégios jesuítas. Mesmo com as reformas pombalinas, a responsabilidade para com o financiamento do ensino era limitada ao Estado, pois ficavam a cargo do professor algumas questões como infraestrutura, recursos pedagógicos, entre outros. (SAVIANI, 2010).

assistência social. Alguns desses eventos são: a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) em 1962, a reforma universitária em 1968, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995, dentre outros movimentos.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, houve o lançamento de campanhas como a “Acorda Brasil. Está na hora da escola”, que apelava aos cidadãos para que assumissem a responsabilidade pela melhoria da educação, e assim patrocinassem palestras, doassem livros e materiais didáticos, prestassem auxílio nas escolas e ministrassem aulas de reforço para as crianças com dificuldades de aprendizagem, como se a obrigação pela qualidade da educação fosse, a partir daquele momento, da população.

A partir de 1995, com FHC como presidente e o Sr. Paulo Renato Costa Souza como ministro da Educação, o público e o privado passaram a assumir novas formas, que estão em curso até hoje. Passou-se a dar maior amplitude ao ensino superior, com a participação de recursos internacionais por meio da Bolsa de Valores e com parcerias público-privadas que adentram o meio educacional, tornando tal política um espaço ainda maior de contradições, disputas e financiamentos “perversos”. (SAVIANI, 2010).

Em 2001, na metade final do segundo mandato de FHC, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (com vigência prevista para 10 anos – até 2011). Tal projeto, entretanto, foi mutilado com nove vetos do então Presidente da República, os quais incidiram sobre pontos cruciais, como o financiamento da educação. (SAVIANI, 2007).

Ferreira (2012) afirma que no governo FHC ocorreram ajustes estruturais e fiscais, além de reformas que visaram à integração do Brasil à economia mundial. Ao mesmo tempo, enfatizou-se o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos, diminuindo as funções do Estado como provedor dos serviços.

Já no governo do presidente Lula (2003-2010), houve a criação do Movimento “Todos pela Educação” em 2006, uma iniciativa de empresários paulistas que mantêm a mistura entre o público e o privado. O movimento tem como missão: “engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade”. O objetivo desse projeto é “ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Esse objetivo foi traduzido em 5 metas, a serem

alcançadas até 2022”. (PORTAL TODOS PELA EDUCAÇÃO, [2016?]). O movimento, apesar de apresentar objetivos e metas, é composto por uma comissão formada por 32 organizações⁷ associadas, divididas entre mantenedoras e parceiras. Todas pertencem ao setor privado e possuem grande influência nacional e mundial.

Saviani (2007, p. 1251) avalia “que é positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes na mídia, como foi o caso da agenda do ‘Compromisso Todos pela Educação’”. Nesse sentido, o autor entende que é preciso aproveitar a sensibilização da sociedade em torno da importância e da prioridade da educação para que realmente as discussões se transformem em ações efetivas. Porém, alerta que

[...] é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir na trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela Educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis. (SAVIANI, 2007, p. 1251).

Segundo Saviani (2007), é positivo que empresários defendam a ampliação de investimentos na educação. Eles foram levados a essa posição em decorrência de um desafio lançado pelo Ministro da Educação que mostrou que este mesmo empresariado, tem sido muito ágil em pedir isenção fiscal, redução de impostos, perdão de dívidas em Brasília, sem jamais incluir na pauta o aumento de recursos para a educação. “Ao contrário, ao criticar os gastos públicos, propor o enxugamento das contas governamentais, exigir a redução do tamanho do Estado, eles estão inviabilizando qualquer possibilidade de ampliação dos investimentos públicos em educação”. (SAVIANI, 2007, p. 1252).

Saviani (2007) destaca, ainda, que esses mesmos empresários também são resistentes ao financiamento público da educação superior, para que cada vez mais esse nível de ensino seja dominado pelo privado, e afastado da esfera financeira do

7 **Mantenedores:** Fundação Educar DPASCHOAL, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto UNIBANCO, Itaú BBA, Santander, SUZANO, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura, Instituto Samuel Klein.

Parceiros: Grupo ABC, DM9DDB, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Futura, Editora Saraiva, BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, PATRI - Políticas Pública, Luzio, Itaú Cultural. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

poder público. Nessa perspectiva, esquecem-se de que, para que as metas do Todos pela Educação sejam atingidas, são necessários professores formados e qualificados, sendo que a formação de professores só ocorre no ensino superior.

Em abril de 2007, no governo Lula, foi lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo carro-chefe foi o Plano Todos pela Educação. No documento que embasa esse projeto consta uma prestação de contas, uma proposta de trinta metas para enfrentar os desafios da educação e uma perspectiva de diálogo com a sociedade e com os educadores:

Em vez de simplesmente enaltecer os feitos de sua equipe, ele procura tornar transparente e acessível a lógica pública que inspira o trabalho do nosso governo, buscando uma interlocução com todos os que têm compromisso com a educação, independentemente de simpatias políticas e ideológicas. (BRASIL, 2007, p. 3).

Segundo Saviani (2007), alguns críticos apontam que esse “plano” nem poderia ser chamado de plano, mas sim de um programa de ação. Ele se manifesta naquilo que traz de novo e que, portanto, não fazia parte do PNE. Ele não dialoga com o Plano Nacional de Educação de 2001, pois não define uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Para Saviani (2007, p. 1239), “ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este”. São exemplos dessa falta de articulação:

No que se refere ao ensino fundamental, o PDE institui a “Provinha Brasil”, que não estava prevista no PNE. O programa “Dinheiro Direto nas Escolas” consiste num mecanismo de racionalização da gestão, não se relacionando diretamente com as metas, embora possa incidir sobre a eficiência e eficácia do funcionamento das escolas e, portanto, na realização das metas que se busca alcançar. (SAVIANI, 2007, p. 1240).

O PDE, porém, expressa que o objetivo da Política Nacional de Educação é estar em harmonia com os objetivos da Constituição Federal de 88:

construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2007, p. 5-6).

Em 2007 também surge o Índice da Educação Básica (IDEB) criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O

IDEB foi criado para medir a qualidade do aprendizado nacional e para estabelecer algumas metas para a melhoria do ensino. Para efetuar as medições são utilizadas as médias de desempenho da Prova Brasil, o indicador de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), que mede as escolas e os municípios, e o indicador do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que se refere aos dados dos Estados e do país, colhidos a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, e o objetivo é alcançar 6 pontos até 2022, média que corresponde ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (BRASIL, [2015a?]).

No governo Lula houve a expansão de escolas, porém o universo de atendimentos foi ampliado sem aumento proporcional de recursos:

foram criadas 14 novas universidades federais e mais de duas centenas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia instituídos pela Lei 11.892/2008. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) estabeleceu mais de 700 mil vagas nas universidades privadas a jovens das classes populares e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ampliou significativamente as vagas no Ensino Superior Público. (WALDOW, 2014, p. 13).

Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder federal, percebeu-se um movimento de aproximação do partido com o empresariado, o que o distanciou das suas bases originárias. Saviani (2007, p. 1243) refere que “talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores”.

O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) teve muitos embates econômicos, sociais e políticos, situações que fomentariam uma nova dissertação. Durante o primeiro mandato da presidente, uma das grandes frentes de investimento do governo na área da educação foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que ampliou a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira. (WALDOW, 2014).

Waldow (2014, p. 14) esclarece os muitos benefícios do PRONATEC:

O PRONATEC, enquanto programa de governo, envolve um conjunto de iniciativas que pretende expandir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de

pós-graduação; consolidar o Programa Brasil Profissionalizado, com o fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao Ensino Médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal; ofertar cursos a distância através da Rede e-TecBrasil; destinar cursos gratuitos nos Serviços Nacionais de Aprendizagem, do Sistema S, à pessoas de baixa renda; financiar cursos em escolas privadas e do Sistema S; destinar Bolsas-Formação, com destino de material didático, auxílio-transporte e auxílio-alimentação aos estudantes.

Com esse Programa, muitos jovens e adultos das regiões mais remotas do país e que já haviam se beneficiado com políticas de assistência passaram a ter novas possibilidades para sair da situação de desemprego, aumentar a formação e capacitação profissional e reingressar no mercado de trabalho em colocação mais qualificada, além de se tornarem sujeitos mais críticos. (WALDOW, 2014). Assim sendo, é necessário que o PRONATEC atinja a formação e a consciência crítica não só pelo domínio da técnica, adestramento e padronização dos comportamentos, mas pela formação política. (WALDOW, 2014).

No segundo mandato, não concluído, Dilma teve como lema de governo “Brasil, pátria educadora”. Com isso, ela deixou claro que a educação seria a “prioridade das prioridades”, afirmando que “Só a educação liberta um povo e abre as portas de um futuro próspero”. A presidente anunciou, ainda, que a educação começaria a receber volumes mais expressivos de recursos, com expansão de creches e pré-escolas e com atenção especial ao ensino técnico com programas como o Pronatec Jovem Aprendiz. (TRIBUNA, 2015).

A Fundação Perseu Abramo (FPA)⁸ descreve alguns dos avanços ocorridos no governo Dilma na área da educação, que são: estabelecimento de 10% do PIB para gasto com educação ao longo de 10 anos, aprovado e sancionado no Plano Nacional de Educação (2014-2024); reserva de recursos do pré-sal para financiamento da educação; instituição do Sistema de Seleção Unificado (SISU), que conta com mais de um milhão de inscritos e permite que muitos jovens de baixa renda concorram a vagas em universidades públicas por meio das suas notas; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que já beneficiou mais de 1,6 milhões de estudantes com financiamento do ensino superior; o Programa Universidade para

⁸ A Fundação Perseu Abramo foi criada pelo Partido dos Trabalhadores por decisão do seu Diretório Nacional, no dia 5 de maio de 1996. A Fundação é uma instituição de direito privado, instituída pelo Partido dos Trabalhadores mas com autonomia jurídica e administrativa; com sede em São Paulo, mas de âmbito nacional, “tendo como fins a pesquisa, a elaboração doutrinária e a contribuição para a educação política dos filiados do Partido dos Trabalhadores e do povo trabalhador brasileiro”. (FPA DE FATO, [2016?]).

Todos (PROUNI), que concedeu mais de 1,4 milhões de bolsas integrais e parciais para que estudantes que se enquadram nos critérios do programa tenham acesso e concluam o ensino superior; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que forma e garante empregos para jovens, e já matriculou mais de 7,5 milhões de pessoas em cursos técnicos em mais de 400 áreas de conhecimento; contratação de mais de 8 mil creches e pré-escolas, das quais 2.056 foram concluídas, para a educação infantil; atendimento de mais de 1,6 milhões de crianças na educação infantil de todo país; criação de quatro novas Universidades Federais no ensino superior, para atender, até 2018, mais de 38 mil estudantes em 145 cursos de graduação; Programa Ciência sem Fronteiras, que oportuniza a realização de intercâmbios em mais de 40 países, e que já beneficiou mais de 85 mil estudantes. (FPA DE FATO, [2016?]).

De fato, muitos foram os avanços em relação à ampliação de oportunidades na política de educação entre os anos de 2011 e 2016. Muitas pessoas que não tinham acesso ao ensino superior passaram a ter e, com isso, puderam garantir um futuro melhor para suas famílias, garantindo direitos sociais que antes não tinham.

Neste ano de 2016, em função de manobras políticas que iniciaram logo após as últimas eleições, Dilma sofreu impeachment em 31 de agosto. Nesse momento, assume o poder, como “novo” Presidente da República, seu vice, Michel Temer, que em poucos meses já mostrou a nova direção do seu governo.

A partir de 17 de abril, quando Temer assumiu interinamente a presidência, as mudanças começaram a ocorrer. Em maio, o presidente anunciou cortes no FIES, no PROUNI e no PRONATEC, suspendeu novos contratos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) de uma série de cursos em nove faculdades, instaurou medida que prevê a suspensão de oferta de bolsas dos programas Universidade para Todos (PROUNI) e Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). A decisão, publicada no Diário Oficial da União, foi a primeira ação do novo governo no sentido de limitar programas instituídos na gestão de Dilma na área da educação. (PLANTÃO BRASIL, 2016).

No final de setembro de 2016, o governo federal encaminhou, via Medida Provisória (MP), a reforma do ensino médio, que prevê algumas modificações nesse nível de ensino. Algumas disciplinas deixam de ser obrigatórias (Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia), o aluno passa a escolher quais matérias deseja cursar de acordo com os seus interesses e passa a ser permitido que profissionais com

“notório saber”, ou seja, competentes em sua área, possam lecionar disciplinas, independente de terem formação pedagógica. (GOMES, 2016). Verifica-se, nessa dinâmica, muitos retrocessos para os jovens que passarão por esse “modelo” de ensino médio. Entende-se que muitos ficarão prejudicados pela ausência de conteúdos importantes que serão cobrados no próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sistema que pode garantir vaga no ensino superior.

Outra situação grave nesse início de governo é o término do Programa Mais Educação, criado em 2008. Tal programa beneficiava milhares de crianças e adolescentes de escolas públicas oferecendo atividades no contraturno escolar. Embora tal projeto já estivesse reduzindo repasses às escolas, foi no mês de setembro que o governo federal anunciou que não abriria mais inscrições para 2016. “Segundo o MEC, o programa foi considerado problemático por não haver avaliação de resultados”. (ESQUERDA DIÁRIO, 2016).

No mês de outubro de 2016 foi aprovada, na Câmara dos Deputados, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, que estabelece um teto para os gastos primários do governo federal. A regra é que os gastos primários de cada ano só podem aumentar de acordo com a inflação do ano anterior. Tal regra deverá vigorar por 20 anos. (SICSÚ, 2016). No final de outubro, a proposta foi enviada ao Senado e passou a ser chamada de proposta de emenda à constituição nº 55 de 2016, a PEC do teto dos gastos públicos, PEC 55/2016, e em 13 de dezembro de 2016 com 53 votos a favor e 16 contrários, foi aprovada pelos senadores.

Henrique de Campos Meirelles⁹ e Dyogo Henrique de Oliveira¹⁰ enfatizam que, em anexo à proposta de emenda, estão 26 itens explicativos de como deve ser o funcionamento dessa proposta de emenda à constituição. No item 21, fica claro que é preciso alterar o sistema de gastos com educação e saúde:

21. Um desafio que se precisa enfrentar é que, para sair do viés procíclico da despesa pública, é essencial alterarmos a regra de fixação do gasto mínimo em algumas áreas. Isso porque a Constituição estabelece que as despesas com saúde e educação devem ter um piso, fixado como proporção da receita fiscal. É preciso alterar esse sistema, justamente para evitar que nos momentos de forte expansão econômica seja obrigatório o aumento de gastos nessas áreas e, quando da reversão do ciclo

9 Atual Ministro da Fazenda do Brasil, executivo do setor financeiro brasileiro e internacional, e ex-presidente do Banco Central do Brasil (BCB), cargo que ocupou de 2003 a 2011. (HENRIQUE MEIRELLES, 2016).

10 Atual ministro do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, no Governo Michel Temer, que assumiu interinamente o cargo depois da saída do senador Romero Jucá. (DYOGO HENRIQUE DE OLIVEIRA, 2016).

econômico, os gastos tenham que desacelerar bruscamente. Esse tipo de vinculação cria problemas fiscais e é fonte de ineficiência na aplicação de recursos públicos. Note-se que estamos tratando aqui de limite mínimo de gastos, o que não impede a sociedade, por meio de seus representantes, de definir despesa mais elevada para saúde e educação; desde que consistentes com o limite total de gastos. (BRASIL, 2016).

Há tanto ainda por acontecer no novo governo que não se sabe o rumo que a educação brasileira irá percorrer. A educação merece mais atenção do governo federal, para que seja possível a formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Não é de hoje que passamos por transformações na política de educação frente à disputas de diferentes atores. Elas acontecem desde 1549, com a chegada dos jesuítas, e após 1961 (sexta fase) intensificaram-se significativamente e fazem da educação um campo cada vez mais contraditório. Vê-se que um espaço que é para promover a autonomia e evolução do sujeito está também tomado pela atuação de grandes empresários, organizações da sociedade civil, bancos e financiadores. Essa aliança entre o público e o privado nem sempre promoveu bons resultados.

Guimaraes-Iosif (2009) aponta que a expansão dos sistemas de ensino após 1985 é resultado de uma política que tinha como finalidade maior a formação de mão de obra especializada que trabalhasse no setor industrial, pois esta seria a única alternativa de alavancar o desenvolvimento econômico do país. Infelizmente “a escola pública se expande no Brasil com o propósito de colonização de mentes e uniformização do pensamento – e não de promoção da autonomia e emancipação”. (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 59).

Observa-se que, há longa data, o Brasil sofre com uma disputa entre dois projetos societários distintos e que a cada eleição fica mais evidente. “Os projetos societários podem ser, em linhas gerais, transformadores ou conservadores. Entre os transformadores, há várias posições que têm a ver com as formas (as estratégias) de transformação social”. (TEIXEIRA, BRAZ, 2009, p. 5).

Nesse sentido, de um lado estão governantes que entram em conflito com a população, preocupados com o lucro e com o aporte que recebem de grandes empresários e de bancos internacionais; de outro, está a população sedenta por direitos e que anseia por um país mais justo e igualitário, com uma distribuição de renda mais favorável e acesso à bens e serviços. Cada gestão atenta para um “lado” desse projeto, alguns considerando uma perspectiva transformadora de avanço, outros preferindo manter o conservadorismo. Com isso, o país sofre o retrocesso.

Inegavelmente, quem mais é impactado com essa disputa é a população, que perde direitos já garantidos e fica à mercê de governantes nem sempre escolhidos por ela, como é o caso das situações de impeachment.

2.2 Educação brasileira e influência dos organismos internacionais

O Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), também conhecido como Banco Mundial (BM), criado em 1944 após a Segunda Guerra Mundial, e o Fundo Monetário Internacional, assumem liderança política e afirmam ter capacidade para prover o desenvolvimento da economia em países devedores. Essa dinâmica aprofunda ainda mais a dependência dos governos, que buscam empréstimos em tais entidades, que exigem, contudo, vantagens. Como resultado, são executadas políticas sociais compensatórias, insuficientes e fragmentadas que só atenuam as desigualdades no mundo todo. No Brasil, as primeiras relações com esses órgãos ocorreram em 1946, quando financiaram o projeto para o ensino industrial em Curitiba. (SILVA, 2003).

O Banco Mundial, seus diretores e conselheiros pressionam o governo brasileiro a partir da constatação de ineficiências como “dificuldades do governo federal de planejar a educação, percebendo-a como fator de produção de recursos humanos necessários ao crescimento econômico desejado, assim como, por meio dela, preparar mão de obra qualificada”. Além disso, o órgão busca “aconselhar a mudança de rumos aos investimentos na educação” e sugere o “tratamento da educação como serviço público que pode ser transferido para as empresas privadas”, induzindo “atitudes que priorizam uma cultura empresarial para as escolas”. (SILVA, 2003, p. 287-288).

Há mais de 50 anos o Brasil sofre influência do Banco Mundial nas decisões econômicas. Mas foi na década de 90, durante o governo FHC, que houve um aumento significativo no interesse do Banco Mundial pela Educação. Com relação aos empréstimos, estes passaram de 2% nos anos 1980 para 29% entre 1991 e 1994. O mais significativo não é o valor desses empréstimos, mas a interferência dos membros do conselho de diretores e técnicos do Banco, que pressionaram cada vez mais os governos dos países devedores a cumprirem as exigências determinadas por eles. (SILVA, 2003).

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹¹, em 1996, foi resultado da sintonia entre o Banco Mundial e as políticas de educação. Por meio desse fundo, o governo brasileiro foi induzido a redistribuir o dinheiro e a focalizá-lo apenas em uma parcela do ensino fundamental, de modo que a educação nos níveis médio e superior deveria ser privatizada. (SILVA, 2003).

Com a descentralização da gestão, as instituições passaram a ser responsáveis pelo rendimento escolar dos alunos. Com isso, foram definidos parâmetros de avaliação a partir de uma perspectiva externa e maior racionalização dos gastos, incentivando a captação de recursos via parcerias público-privadas e a atuação de voluntários nas escolas. Nesse contexto de fixar padrões de desempenho nas instituições de ensino, foram implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998 e o Exame Nacional de Cursos (ENC) em 1995. A própria LDB, de 1996, reflete a perspectiva de descentralização e a forte centralização da avaliação, entendida como controle dos resultados e padrões de desempenho. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Dias Sobrinho (2010) contribui com uma importante reflexão sobre as políticas de avaliação criadas nesses governos neoliberais:

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as conseqüentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202).

A fase de 1997 a 2010, com acento, no Brasil, em 1999, foi novamente um período de resistência e crise para os bancos, que tiveram que recorrer ao Estado para inibir seus fracassos em decorrência de um ciclo contínuo de crise econômica. Os Estados Unidos determinaram como os países deveriam se organizar para

¹¹ O FUNDEF se constituiu em um Fundo contábil, formado por vários impostos, tendo como objetivos a remuneração “adequada/merecida” dos professores do ensino fundamental da rede pública, além do estímulo ao trabalho em sala de aula e a melhoria da qualidade do ensino. Essa legislação foi revogada na criação do FUNDEB pela Lei n. 11.494/2007, que abrangeu toda educação básica, não só o ensino fundamental. (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

recuperar o crescimento, e não há dúvidas de que essa crise colocou as nações emergentes em situação de vulnerabilidade, pois comprometeu drasticamente o financiamento de políticas sociais, dentre elas a educação. (SILVA; CUNHA, 2014).

Essa privatização “indireta” da educação é um movimento gerado pela globalização de hegemonia capitalista; ocorre quando agências internacionais formulam recomendações sobre as políticas públicas de países emergentes, incluindo formas de regulamentação decorrentes de acordos de cooperação que existem entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. (SILVA, CUNHA, 2014). Isso significa que todo o poder do Estado é entregue a financiadores em troca de dinheiro. Com isso, alimenta-se cada vez mais os países já considerados potências internacionais, ao passo que os demais ficam mais distantes de crescer enquanto nações que se desenvolvem e pensam por si.

A forte influência do Banco Mundial sobre o país a partir da década de 90 foi tão significativa que passou a influenciar tanto a concepção quanto a operacionalização da educação. Isso significa que o Banco Mundial se tornou uma espécie de ministério da educação dos países periféricos ao estabelecer condicionalidades no tocante às políticas sociais a serem adotadas pelos países que tinham empréstimos. (MOTA JUNIOR, MAUÉS, 2014).

Mota Junior e Maués (2014) argumentam que o Banco Mundial elaborou, em 2012, um documento intitulado *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*. Este não se trata apenas de um documento que descreve as mudanças ocorridas nos últimos 15 anos, e tampouco faz elogios às reformas educacionais, mas é uma motivação política no sentido de seguir orientando o rumo das políticas educacionais do país nos próximos anos, aprofundando a hegemonia de seu modelo de educação e sociedade em todo o mundo. No documento consta que o sistema educacional brasileiro deve desempenhar três papéis:

O desenvolvimento de “habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico”, a contribuição “para a redução da pobreza e desigualdade”, buscando oferecer oportunidade educacional para todos e, por fim, porém mais importante, o sistema deve estar voltado para o papel de “transformar gastos na educação em resultados educacionais”. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 23 apud MOTA JUNIOR, MAUÉS, 2014, p. 1147).

O Banco Mundial refere também, nesse documento, a evolução das estatísticas e dos sistemas de avaliação, indicando que tudo isso não gera custos para o Estado. Inegavelmente, os indicadores se elevaram, porém, esses supostos

avanços qualitativos reivindicados pelo Banco revelam altos índices de analfabetismo funcional, baixos resultados dos estudantes nas avaliações nacionais e internacionais, crescimento da violência nas escolas, precarização das condições de trabalho e baixos salários dos trabalhadores da educação. Todos esses são elementos que possibilitam questionar que tipo de educação em âmbito mundial o país está atingindo. (MOTA JUNIOR, MAUÉS, 2014).

Historicamente, interesses de empresas internacionais e de banqueiros se entrelaçavam com as decisões do setor privado nacional, sobrepondo-se às questões sociais: “O princípio da modernização do Estado seduzia os governos e o setor privado”. (SILVA; CUNHA, 2014, p. 62). Havia sinais que evidenciavam possibilidades lucrativas tanto para investidores do exterior quanto para grandes empresários brasileiros. Muitos eram os discursos da qualidade precária da educação brasileira, e os empréstimos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, além de colocar o país nas mãos dos governos internacionais, submeteram o Brasil a uma longa dependência das elites e ao pagamento de uma dívida com juros exorbitantes, sem falar no poder que tais entidades carregam ao financiar políticas de um país subdesenvolvido como o Brasil. (SILVA; CUNHA, 2014). Essa é uma negociação, a meu ver, que não traz muitas condições dignas e favoráveis ao país, e que também o colocou, por muito tempo, como dependente de ações e decisões de governos internacionais. Tal situação não acabou no cenário atual, mas perdura até hoje.

Considerando que o Estado tem o dever de garantir direitos à população brasileira, aliar-se ao Banco Mundial e a grandes financiadores é, sem dúvida, entregar esse poder (e o país) à submissão de contrapartidas que certamente prejudicam a população e, lentamente, o próprio país. A educação, vista como uma política ampliada, reduziu-se, passando de uma visão de educação para todos a uma concepção de educação dos mais pobres; da mesma forma, as necessidades básicas foram reduzidas a necessidades mínimas, e assim por diante. (SAVIANI, 2013).

Guimaraes-Iosif (2009) afirma que a finalidade maior da realização dos grandes empréstimos financeiros é manter o poder autoritário e silenciar o povo por meio de promessas de uma nação que seria mais desenvolvida economicamente. Esse sonho nutrido pela promessa de desenvolvimento faz com que grande parte da

população não se dê conta de que seus direitos de cidadania democrática são violados.

A aplicação da lógica do privado às instituições públicas de educação suscitou, no Brasil, uma ênfase na gestão e na tecnologia, a exemplo das modificações que os empresários fazem em suas linhas de produção. Essa forma de pensar a educação Saviani (1986 apud FREITAS, 2012) chamou de “pedagogia tecnicista”:

Este neotecnicismo se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. No centro, está a ideia do controle dos processos para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados. Um sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. (KANE & STAIGER, 2002, apud FREITAS, 2012, p. 383).

Libâneo (2006) refere que a tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, que passa a ter a função de preparar indivíduos para a “mão de obra”. No tecnicismo, não é o conteúdo que é essencial, mas sim as técnicas de descoberta e aplicação. Para o autor,

A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. (LIBÂNEO, 2006, p. 23).

Surgem, nesse contexto, as avaliações, que “medem” a qualidade e o desempenho de escolas e estudantes da educação brasileira, como se tais medidas fossem realmente sinônimo de qualidade. Como “entramos” na lógica do privado, a forma encontrada para repassar recursos e financiar a educação foi criar indicadores de “qualidade” do ensino.

2.3 Mercantilização da educação

A mercantilização não é só mérito da política de educação, já que no Brasil muitas políticas públicas sofrem um processo que limita as possibilidades da efetivação da questão social. A partir dos anos 90, muitas foram as modalidades de mercantilização difundidas nos três níveis de governo em diversos setores sociais. Essa privatização ocorre como moeda de troca, quando o privado adentra o público

com promessas de “investimento” e como troca, recebe isenção de taxas, impostos e contribuições. O campo educacional continua numa rota crescente de conflitos entre os interesses do público e do privado, que interferem no currículo, na organização da escola, na qualidade do ensino e na avaliação. (FAGNANI, 2014).

Estabeleceu-se uma formação de mercados educativos à medida que a participação de organismos internacionais passou a orientar reformas educacionais tanto em nível nacional quanto internacional. Negociações da Organização Mundial do Comércio (OMC) e de Tratados de Livre Comércio (TLC) passaram a determinar a comercialização da educação, cujos princípios foram firmados pela privatização, competição, competência, eficiência e pelas regras de mercado. (COSTA, 2011).

Esse movimento do mercado educacional, impulsionado pelo setor produtivo, dita os processos educacionais a ponto de direcionar os rumos das pesquisas científicas em todas as áreas de conhecimento. Não se priorizam temas relevantes para o campo da educação, pois não há interesse de que haja um aprofundamento de conhecimentos em determinadas áreas. É o mercado que dita as regras.

Existe um movimento orgânico e sistêmico que insiste em criar um mercado educacional, e se a educação, que é um direito social, passa a ser concebida como comércio, modifica-se o ethos das instituições escolares, de modo que elas se tornam cada vez mais próximas de empresas que desejam “formar” seus trabalhadores e a sua classe de operários. Quando se está alienado, fica-se à mercê de muitas condições humanas e sociais. Para Bourdieu (2014, p.55), “O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”.

Esse capital cultural influencia a relação que se constata entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. Isso significa que, muitas vezes, a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. O nível cultural global do grupo familiar mantém, então, uma relação estreita com o êxito escolar da criança. Compreende-se, assim, porque a burguesia adere mais aos valores escolares, pois a escola oferece chances de satisfazer suas expectativas. Ao contrário, crianças oriundas das classes populares têm dificuldade de assimilar essa cultura.

Crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição da cultura. Trata-se, ao que parece, do mesmo ethos ascético de ascensão social que constitui o princípio das condutas em matéria de fecundidade, bem como das atitudes a respeito da escola de uma parte da classe média: enquanto, nas categorias sociais mais fecundas, como nas dos assalariados agrícolas, agricultores e operários, as oportunidades de ingressar na sixième descrevem nítida e regularmente à medida que as famílias aumentam em uma unidade, essas oportunidades apresentam uma queda brutal para as categorias menos fecundas [...] nas famílias de quatro a cinco crianças (ou mais), isto é, nas famílias que se distinguem do conjunto do grupo por sua grande fecundidade. (BOURDIEU, 2014, p. 53).

Portanto, há uma tendência de que indivíduos que têm um nível de instrução mais elevado tenham crescido em um meio mais culto ou com mais possibilidades culturais.

Segundo Bourdieu (2014), o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. O primeiro estado diz respeito à disposições duráveis do organismo. O segundo estado se refere a bens culturais, e o terceiro estado à objetivação em relação ao certificado escolar; este último confere o capital cultural, que supostamente é garantia de propriedades inteiramente originais.

Considerando que a origem de cada indivíduo já é uma forma de “seleção” do capital cultural ao qual ele terá acesso, é preciso haver, no país, políticas públicas que atendam a toda a população, sem distinção, atuando de forma igualitária a fim de garantir direitos já previstos em leis. Dessa forma, são necessárias políticas sociais que sejam resultado de escolhas prioritárias dos governos, e que atendam demandas setoriais e coletivas. Segundo Silva e Cunha (2014),

As políticas sociais resultam de um conjunto de ações e decisões intencionais e institucionais, explícitas e implícitas, decorrentes dos confrontos, disputas e negociações entre, de um lado, governos, ministérios, partidos políticos, organismos multilaterais, empresários, igrejas e, de outro, a sociedade civil, as associações científicas, sindicatos, entidades e movimentos sociais num embate de projetos nacionais que buscam reequilibrar as tensões e diminuir as desigualdades sociais, locais e regionais. (SILVA; CUNHA, 2014, p. 2).

Percebe-se que a interferência do privado no setor público ocasionou um conjunto de novas formas de regulação que fortaleceu ainda mais o privado, de modo que cresceu a participação do terceiro setor no planejamento e na execução

de políticas públicas que garantem direito à educação, à saúde, à assistência, dentre outras. (SILVA, CUNHA, 2014). A sociedade civil se organizou de tal forma que muitos projetos e ações acabam atendendo uma demanda reprimida que o Estado não dá conta de assistir, seja por falta de recursos ou simplesmente porque quer se abster de garantir e efetivar direitos assegurados na constituição e em demais leis.

Dentro dessa lógica da privatização do ensino está posta uma grande contradição. Algumas ações são exemplos do privado dentro do contexto do ensino público: organizações que vendem apostilas com conteúdos próprios, programas de incentivo, com prêmios e metas, patrocinados por institutos privados, etc. Nessa perspectiva, os movimentos do privado só aumentam dentro das escolas públicas, potencializando ainda mais a contradição entre o que se quer e o que está sendo executado de fato.

Libâneo (2014) reflete sobre a compreensão desses organismos internacionais que influenciam diretamente o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos alunos, suspeitando que as fórmulas que sustentam tal modelo de escola estejam aliadas a um currículo instrumental e imediatista que apenas agrava a injustiça social no interior das escolas, gerando formas de exclusão e aumentando a desigualdade social:

[...] currículos baseados apenas em práticas de integração e acolhimento social ou ações de assistência social estariam pondo em segundo plano os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, sonhando aos filhos das famílias pobres o acesso ao conhecimento universal e o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio desse conhecimento. (LIBÂNEO, 2014, p. 15).

Entende-se que as políticas para a escola estão atreladas a outras políticas sociais, sendo que não é somente a política educacional que explica o contexto escolar. Como há esta intersetorialidade, outras políticas também pautam o papel da escola, que está fragmentada em ações isoladas, emergenciais e que compensam o pouco investimento da sociedade em direitos básicos.

A intersetoriedade, tal como prevista na educação, é como o conceito de rede: supõe trocas horizontais de relações políticas, gerenciais e técnicas, o que não significa que tais dimensões sejam equivalentes, mas pressupõe que cada política setorial tem um propósito comum, que é garantir a educação integral para crianças adolescentes e jovens. (FERREIRA, 2009). Para Junqueira e Inojosa (1997, p. 24 apud FERREIRA, 2009, p. 19), a definição de intersetorialidade na gestão pública é

elucidativa: “Articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas, visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social”.

Muitas são as formas de articulação da escola com outras políticas públicas, seja de dentro para fora da escola (de encaminhamento), seja de fora para dentro das instituições, visando a cumprir objetivos e metas de programas. A escola, ao ser transformada em um espaço de controle de programas sociais, transformou-se em um lugar avançado do Estado para legitimação e atenuação de conflitos sociais. (LIBÂNEO, 2014).

Exemplo disso são programas como o Programa Bolsa Família (PBF), que condiciona o recebimento do benefício à matrícula de crianças e adolescentes de 06 a 15 anos na escola, bem como à frequência escolar mínima de 85% sobre a carga horária mensal do ano letivo. Caso o aluno tenha que faltar constantemente por algum motivo, deve sempre apresentar justificativas que isentem a frequência no sistema de dados enviado ao Governo Federal para evitar a suspensão ou perda do benefício. (BRASIL, [2015b?]). Outro programa presente nas escolas é o Saúde na Escola (PSE), que tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento de vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento de crianças e jovens da rede de ensino pública no país. (BRASIL, [2015c?]). Além disso, há programas do Ministério da Saúde, como campanhas de vacinação, dentre outras ações. Outro exemplo de intersectorialidade é o Programa Mais Cultura nas Escolas, iniciativa dos Ministérios da Cultura e da Educação para promover o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas. Tal programa advém de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). (BRASIL, 2014). Esses são apenas alguns exemplos de programas mantidos com recursos federais; certamente nos âmbitos municipal e estadual existem mais programas e projetos que se inter-relacionam politicamente.

As escolas públicas de educação básica, são, hoje, espaços não ocupados pela burguesia, pois os filhos de pessoas em condição mais favorecida frequentam escolas privadas que proporcionam melhores desempenhos em avaliação de larga escala. Além disso, ainda apresentam propostas pedagógicas que contemplam atividades paralelas e educativas, como línguas, esportes, artes, dentre outras.

Sader (2005, p. 1 apud CONTE, 2011, p. 51) faz uma crítica a essa supremacia do capital que faz da educação uma mercadoria:

no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que 'tudo se vende, tudo se compra', 'tudo tem preço', do que a mercantilização da educação.

Nesse universo em que tudo tem um preço, quem tem mais capital para pagar é mais favorecido no acesso à "mercadoria". Muitas vezes o país pobre paga pela educação que está a seu alcance, geralmente não a de melhor qualidade, mas aquela que é possível acessar diante da sua situação socioeconômica.

Libâneo (2014, p. 33) propõe uma reflexão quando diz que "a educação para os pobres, baseada no princípio da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, tem como meta a consecução de um padrão mínimo de qualidade". Quando se está disposto a ensinar o mínimo, não se deseja que a educação do país seja referência mundial, pois não há ambição de crescer e de tornar a população intelectualmente desenvolvida. A alienação não é coisa do passado, ela ainda está presente quando o Estado promove o mínimo e deseja que a população permaneça à margem de seus direitos e acessos, sem consciência do quanto pode se desenvolver se tiver políticas públicas melhores, efetivas e de qualidade.

Para Marx apud Lefebvre (2009), quando o homem que não é sábio por meio do desejo e da paixão se prende ao "outro" e depende desse "outro", ele se aliena, torna-se louco, delirante, desumano ou demasiadamente humano.

[...] a alienação do homem não se define religiosa, metafísica ou moralmente. Ao contrário, os metafísicos, as religiões e as morais contribuem para alienar o homem, para arrancá-lo de si mesmo, para afastá-lo de sua natureza real e de seus verdadeiros problemas. A alienação do homem não é teórica e ideal, ou seja, algo que se represente exclusivamente no plano das ideias e dos sentimentos; ela também é, acima de tudo, prática e se encontra em todos os domínios da vida prática. O trabalho é alienado, escravizado, explorado, tornado exaustivo e esmagador. A vida social, a comunidade humana, tornou-se dissociada pelas classes sociais, arrancada de si mesma, deformada, transformada em vida política, enganada e empregada como um meio de dominação do Estado. (LEFEBVRE, 2009, p. 42).

Portanto, quanto mais alienado é o homem, mais exposto fica aos pensamentos e ações perversas de um Estado em crise ou de empresários que

manipulam a classe trabalhadora e criam suas próprias ações, desenhando um Estado público/privado que atende principalmente aos interesses da burguesia e dos políticos, que em sua maioria se movem por desejos próprios e não por aquilo que a população necessita. Manter sujeitos alienados favorece aos empresários, que terão em suas fábricas trabalhadores que não questionam, que não anseiam crescer, e que acreditam que sua “missão” é somente dar lucro ao patrão. Esta e outras situações vinculam-se à alienação. Se a base da sociedade fosse uma educação de qualidade, apoiada na autonomia, que possibilita o crescimento dos sujeitos, não há dúvida de que as pessoas seriam muito mais questionadoras, e que buscariam um país e uma vida melhor.

Saviani (2007) faz uma crítica aos “empresários fiadores” da educação ao passo em que defende a qualidade da educação ao dizer que

O verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC. (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Diante desse contexto, indaga-se que país queremos e que política de educação estamos deixando para as gerações futuras. Um país desenvolvido não se faz somente com relações internacionais e financiamentos privados, um país de destaque tem um povo intelectualmente consciente dos seus direitos, apresenta políticas públicas de educação, saúde, segurança e habitação que são efetivas e para todos. O país não pode ser dividido para ricos e pobres, assim como a educação básica (no ensino superior a lógica se inverte) não pode ser vista como pública para pobres e privada para ricos. A qualidade tem que se efetivar tanto no âmbito público quanto no privado. Diante de um cenário que há décadas vem se transformando, é instigante realizar pesquisas na escola pública, cujo contexto educacional cada vez mais é contraditório e cheio de descobertas.

Há muitos anos a educação se modifica com movimentos políticos nacionais e mundiais. Infelizmente, os governantes esquecem que a educação é uma política pública, não de governo, e que alunos são prejudicados em todos os níveis de

ensino por conta da mercantilização, da internacionalização e da falta de atenção de políticos que governam as nações. Espera-se que os novos caminhos que estão por vir tragam um pouco mais de esperança para alunos e professores, apesar de que sobre essa “nova era” paira um receio do que será o futuro. É preciso ter coragem e não esquecer que as ações diárias mudam também o contexto educacional do qual se participa, embora o desafio sempre caminhe ao lado da esperança de ver um futuro melhor para a política de educação.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE DERAM VIDA A PESQUISA

“Ensinar a pesquisar: essa é uma das grandes alegrias do professor, somente comparável à do pai que vê o filho partindo sozinho, como pássaro jovem que, pela primeira vez, se lança sobre o vazio com suas próprias asas.

O professor vê o discípulo partindo para o desconhecido, para voltar com os mapas que ele mesmo irá fazer, de um mar onde ninguém mais esteve.

É isso que deve ser uma pesquisa e uma tese: uma aventura por um mar que ninguém mais conhece”.

(ALVES, 2010, p.141)

Neste capítulo, apresento os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, que começou a ganhar vida no momento da escolha do campo empírico, logo no início da escrita do projeto de dissertação. Pensar sobre esses dois campos, ou seja, sobre as escolas envolvidas na pesquisa, me leva a refletir sobre a hipótese de que contextos sociais distintos podem apresentar algumas demandas em comum no que diz respeito às expressões da questão social presentes na escola, tema deste estudo.

Em março de 2016, solicitei autorização da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Novo Hamburgo (SMED) para iniciar a aproximação com as duas escolas da rede municipal que seriam foco de análise desta pesquisa. Em 22 de março o setor psicossocial da SMED concedeu parecer favorável, observando que deveria ser entregue um cronograma da programação das visitas e entrevistas e também, ao final da dissertação, uma devolução dos resultados obtidos às escolas pesquisadas.

A partir daí, iniciei os contatos por telefone com as escolas A e B, momento em que me apresentei e referi que a SMED já havia autorizado a realização de minha pesquisa de mestrado naquelas instituições. Em seguida, encaminhei às escolas, por e-mail, uma apresentação com as seguintes informações: dados da pesquisadora (de onde falo, formação profissional, acadêmica, experiência de estágio na educação), problema de pesquisa, objetivos geral e específicos, figura que representa os principais olhares da pesquisa, dados do IDEB que levaram a escolha daquela escola, metodologia a ser utilizada, explicação dos instrumentos de coleta de dados (entrevista reflexiva e análise de documentos), mapa da pesquisa

(evidenciando sujeitos, objetivos, tema, procedimentos de coleta e análise de dados), tarefas e encontros necessários a cada etapa da pesquisa na escola e cronograma geral da pesquisa.

Depois dessa primeira etapa de envio de material, agendei o primeiro encontro presencial em cada escola com a equipe diretiva (direção e coordenação pedagógica). A escola A teve alguns imprevistos de agenda, motivo pelo qual fui acolhida pela coordenadora pedagógica. Na escola B, diretora e coordenadora me receberam. Ambas as escolas, ao final do diálogo, me apresentaram os espaços físicos, o que me permitiu ter uma visão bem ampla dos ambientes. Pude, já nesse momento, perceber semelhanças e diferenças entre os dois espaços.

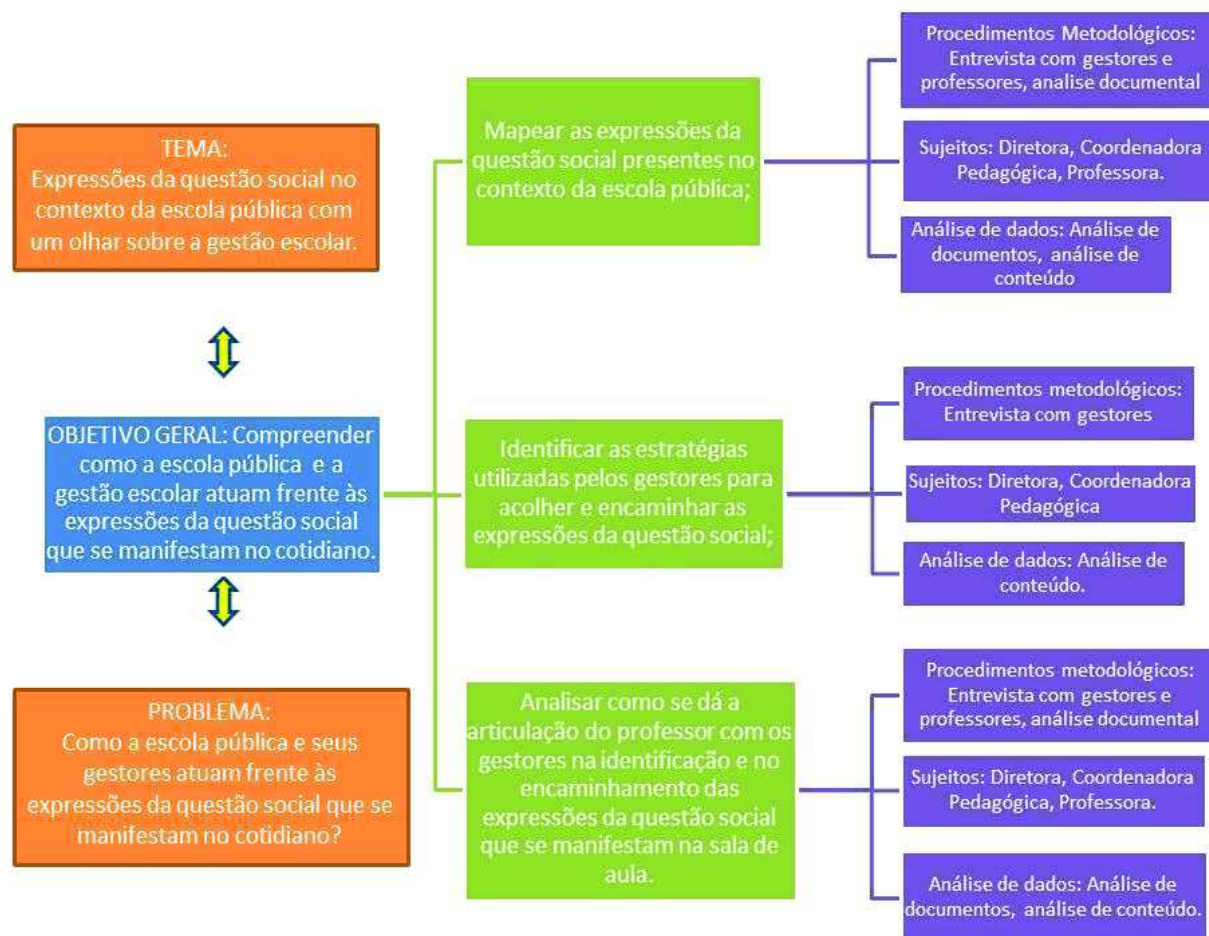
A seguir, detalho as escolhas metodológicas e os momentos de coleta, relatando como foi o processo de aproximação e como se deu a realização da pesquisa em cada escola, o que aconteceu já a partir do primeiro encontro.

A pesquisa desenvolvida é do tipo exploratória, pois tem como finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais preciosos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. (GIL, 2008, p. 27). A partir de uma abordagem qualitativa, utiliza-se o “ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). É pertinente que o pesquisador mantenha contato direto com a situação em que os fenômenos ocorrem naturalmente, sendo que tal fato é essencial para a compreensão do objeto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados escolhidos são entrevistas reflexivas (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011) e análise de documentos, conforme descrito a seguir. Como são utilizadas entrevistas, é pertinente empregar, como metodologia de análise dos dados, a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011).

A figura abaixo explicita o mapa da pesquisa; nela, delineiam-se os procedimentos metodológicos, os sujeitos e a análise de dados para cada objetivo específico. Estes, por sua vez, estão alinhados ao objetivo geral, ao tema e ao problema, dando uma visão global de todo o método empregado para executar a pesquisa.

Figura 2 – Mapa da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, descrevo os elementos que permitiram escolher o campo empírico, elucido aspectos sobre a coleta de dados e os instrumentos utilizados para coletar dados e explico pontos sobre a elaboração das análises.

3.1 A escolha do campo empírico

A escolha pela empiria não se baseia apenas no fato de eu, enquanto pesquisadora, estar vinculada ao município de Novo Hamburgo, atuando na política de assistência social, mas se dá também para que eu possa compreender melhor a rede pública de ensino municipal, já que esse ambiente também foi meu campo de estágio e de pesquisa no decorrer da formação acadêmica da graduação.

Iniciei a pesquisa com muito cuidado, para que os dados coletados fossem fruto de uma aproximação com o campo por meio de uma relação de escuta e troca

com os entrevistados, e não apenas um foco de pesquisa descontextualizado e não preocupado com uma devolução qualificada.

A seleção das escolas se deu, inicialmente, com base no critério do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano de 2013. A proposta foi realizar a pesquisa nas duas escolas que obtiveram os maiores índices no último resultado divulgado. A opção pelo IDEB como critério de seleção das escolas está muito relacionada à minha participação em grupo de pesquisa¹² que constantemente discute a relação do índice com a qualidade da educação e também às discussões fomentadas pela disciplina de prática de pesquisa do mestrado acadêmico. As escolas estão localizadas em bairros bastante distintos em termos de caracterização e perfil populacional. A instituição que atingiu o índice mais elevado (7.3) fica no Bairro Hamburgo Velho, e será identificada como escola A, enquanto a que apresentou o segundo maior índice (7.1) localiza-se no Bairro Rincão, sendo aqui identificada como escola B.

Durante a pesquisa, foram divulgados os novos dados do IDEB, referentes ao ano de 2015. As duas escolas mantiveram suas posições de primeiro e segundo lugar. A escola A passou de 7,3, para 7,5, e a escola B progrediu de 7,1 para 7,2.

Figura 3 – IDEB Resultados e Metas

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: Escola UF: RS

Município: NOVO HAMBURGO Nome da Escola: Todas

Rede de ensino: Municipal Série / Ano: 4ª série / 5º ano

4ª série / 5º ano

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
A	6,2	6,1	6,3	7,0	7,3	7,5	6,3	6,5	6,8	7,0	7,2	7,4	7,6	7,7
B	5,6	6,1	6,6	7,2	7,1	7,2	5,7	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4

Fonte: INEP (2016).

¹² Participo do Grupo de Pesquisa Estudo sobre evasão no ensino médio e superior do município de São Leopoldo/RS.

O que mais me motivou a escolher essas duas escolas que tem as mesmas ofertas de ensino e que tiveram os índices mais elevados do IDEB foi identificar expressões da questão social em espaços que têm perfis populacionais distintos. Essas entidades que consecutivamente vêm aparecendo nos rankings têm características diferentes desde a sua fundação, como o perfil do bairro e outras características que podem ou não influenciar os resultados.

Mesmo que a intenção não seja aprofundar a relação IDEB, qualidade e contexto escolar é inevitável, nas análises, discutir o que difere um ambiente do outro, sendo que esses cenários podem ou não ter alguma influência nos índices. Portanto, o fator que mais chama atenção para a escolha do campo empírico é o IDEB elevado. A motivação maior é compreender se há ou não expressões da questão social nesses contextos, e se há, identificar quais são elas.

Nessa perspectiva, não tenho a intenção de tecer comparativos, mas de aprofundar o conhecimento da realidade de escolas que vêm apontando altos índices de IDEB, verificando o que há de mais expressivo nesses espaços no tocante às questões sociais. Da mesma forma, procuro entender como os gestores escolares vêm lidando com essas expressões.

Ao comparar os dois bairros foco de estudo, a saber, Rincão e Hamburgo Velho, antevejo algumas possibilidades de reflexão a partir dos dados apresentados na Tabela 1, abaixo. Nessa tabela, pode-se comparar o número de domicílios, a população, o índice de envelhecimento, a média de moradores e outros fatores sociais dos dois bairros. Os dados caracterizam e apresentam a identidade de cada bairro, considerando distinções e semelhanças.

Tabela 1 – Comparativo dos bairros Hamburgo Velho e Rincão

	Hamburgo Velho	Rincão
Domicílios Particulares Permanentes	1.078	2.323
População Residente	2.625	6.125
População Homens	1.216	2.993
População Mulheres	1.409	3.132
Razão de Dependência Jovens	22.4%	25.8%
Razão de Dependência Idosos	14.6%	13%
Razão de Dependência Total	37%	38.8%
Índice de Envelhecimento	64.9%	50.6%
Razão de Masculino x Feminino	86.3%	95.6%
Razão Crianças-Mulheres	19.1%	21.6%
Média de moradores por Domicílios	2.8	2.9
Proporção de domicílios ocupados	86.6%	91.4%
Proporção de domicílios não ocupados	13.4%	8.6%

Fonte: POPULAÇÃO ([2015?]).

Quanto ao número de domicílios particulares permanentes, há uma diferença de 1.245 domicílios a mais no bairro Rincão. O bairro Rincão também apresenta uma população muito mais numerosa, com 6.125 habitantes, ou seja, com 3.500 pessoas a mais do que o bairro Hamburgo Velho, que conta com 2.625 habitantes.

Outro dado interessante é que enquanto o bairro Rincão tem uma população maior de jovens, o bairro Hamburgo Velho tem uma população maior de idosos, o que significa que em Hamburgo Velho a faixa etária é, em média, mais avançada. O índice de envelhecimento de 64,9% contra 50,6% também deixa claro que Hamburgo Velho é um bairro de população mais idosa.

O índice de moradores por domicílio revela que Rincão tem um número maior de moradores por casa, contando, portanto, com famílias mais numerosas. E quanto ao número de domicílios ocupados, Rincão tem quase 92% de ocupação, enquanto que Hamburgo Velho tem 86%. Esses índices mostram um perfil bastante diferente de um bairro para outro.

Como características principais do bairro Hamburgo Velho, destaca-se uma população de 2.625 habitantes, 1.002 residências, 378 pontos comerciais e 551 estabelecimentos que prestam serviços. Há registro de que o município de Novo

Hamburgo tenha se originado em Hamburgo Velho, sendo que o primeiro lote de terra dado aos imigrantes ficava onde hoje está a Sociedade Aliança. O bairro tem 1,3 Km² de extensão. Os bairros limítrofes são: Guarani, Jardim Mauá, Canudos, São Jorge, São José, Vila Nova e Centro. (BAIRROS, [2015?]).

O bairro Rincão tem características um pouco diferentes. Foi ocupado por imigrantes portugueses de Ilheus-Açores, antes da chegada dos alemães. “Muitos não obtiveram sucesso e os que ficaram só sobreviveram com muito esforço. O povoamento se deu com o desenvolvimento econômico da cidade e a necessidade de abrigar migrantes vindos de outras regiões do Estado”. (BAIRROS, [2015?]). Os bairros que fazem limite são: Operário, Rio Branco, Primavera, Boa Saúde e Petrópolis.

Na sequência, são apresentados dados de fundação das escolas A e B.

3.1.1 Escola A

A escola aqui nomeada como A obteve pontuação 7,3 no resultado do IDEB referente ao ano de 2013. Localiza-se no bairro Hamburgo Velho, e oferece aos alunos os níveis de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais.

A instituição começou suas atividades no princípio do século XX, pertencendo, na época, à ordem dos irmãos Maristas. Em março de 1970, através de acordos com a prefeitura, passou a ser Escola Municipal. Sua antiga sede se localizava onde hoje é o Campus Feevale. Em 1972, mudou-se para o prédio construído pelos irmãos Maristas ao lado do campus. Inicialmente, funcionava apenas no turno da manhã, e em 1982 foi criada a pré-escola. Somente em 1985 passou a ter atividades no turno da tarde. Em 1988 passou a oferecer todas as séries do ensino fundamental (até o 5º ano), nível cujas aulas ocorriam no prédio da Universidade Feevale. (EMEF S.J., [2015?]).

Em 1993, com a ajuda da comunidade, iniciou-se a construção de mais um prédio na escola, tendo em vista a necessidade de atender mais alunos. Em 1994 esse novo prédio, de dois pisos, foi inaugurado. (EMEF S.J., [2015?]). A instituição “visa à educação integral do aluno, caracterizando-se como a síntese harmoniosa e equilibrada de um trabalho realizado em comum entre direção, professores, alunos, pais e comunidade”. (EMEF S.J., [2015?]). Oferece, hoje, da pré-escola da educação infantil ao 6º ano do ensino fundamental.

3.1.2 Escola B

A instituição identificada como escola B fica no Bairro Rincão. Também oferece educação infantil, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. Foi inaugurada em 1972, e seu nome homenageia o primeiro prefeito de Novo Hamburgo, que também foi deputado estadual durante 16 anos. A inauguração da escola ocorreu quando a cidade completava 45 anos de emancipação. Foi a primeira escola municipal do bairro Rincão.

Em 1982, o ginásio da instituição passou a ser reconhecido como Escola Cenecista. Em 1988, com a grande procura de alunos, foi construído um anexo, sendo que a escola segue ampliando com novas construções de salas e laboratórios.

De acordo com a filosofia da entidade, “acredita-se numa prática onde a educação é um dos instrumentos de valorização da vida, e o saber se constrói na relação com o outro e com o mundo, considerando os conhecimentos prévios, cultivando a criticidade e a criatividade, formando cidadãos responsáveis, capazes de interagir de forma construtiva na sociedade de seu tempo”. (E.M.E.F. Dr. J.K.N. [2015?]).

3.2 A coleta dos dados – olhar e escuta dos sujeitos

A coleta de dados iniciou, oficialmente, com as entrevistas. Entretanto, já na primeira visita de aproximação, percebi forte distinção entre os dois espaços e entre o perfil social dos estudantes de cada instituição. Tive oportunidade de acompanhar o início das aulas do turno da tarde nas duas escolas, e verifiquei, por exemplo, aspectos distintos no tocante aos meios de transporte utilizados pelos alunos para chegar às instituições. Assim, identifiquei que na escola A, aparentemente, a condição social das famílias é mais favorável, sendo que alguns alunos chegam, inclusive, de táxi; já na escola B a maioria dos alunos chega por meio de transporte coletivo.

Cada escola tem seu movimento e característica própria, tanto na gestão, quanto na organização, no funcionamento e na relação com a comunidade escolar. Os movimentos desta pesquisa caminharam em busca da compreensão de quais expressões da questão social estão presentes nesses lugares e de como a gestão

escolar vem lidando com tais demandas. Diante disso, concentrei-me em escutar com detalhes e, principalmente, em observar, nos momentos em que estive em campo. Embora a observação e o registro em diário não tenham sido instrumentos escolhidos para coleta de dados, subsidiaram a compreensão e o registro de elementos importantes.

3.1.1 Instrumentos utilizados para a coleta

Para execução desta pesquisa, utilizo dois instrumentos de coleta de dados. A partir da revisão de literatura, defini empregar a entrevista reflexiva (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011) e documentos.

As entrevistas foram realizadas com os seguintes sujeitos: uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma professora de cada escola. Dessa forma, ao todo foram realizadas seis entrevistas¹³, a saber, quatro com gestoras e duas com professoras. As duas professoras foram indicadas pelas respectivas coordenadoras pedagógicas considerando os critérios de disponibilidade e de perfil, bem como os encaminhamentos realizados durante o ano à coordenação pedagógica. Nos apêndices B e C apresento os roteiros com as questões desencadeadoras que serviram de base para as entrevistas. O apêndice B contém o roteiro utilizado com as diretoras e coordenadoras pedagógicas e o apêndice C apresenta o roteiro da entrevista realizada com as professoras.

A elaboração das questões desencadeadoras levou em conta os objetivos da pesquisa, procurou seguir um formato que permitisse desvelar informações sobre o tema e evitar a indução de respostas, privilegiou a escolha de termos para que o entrevistado compreendesse a pergunta e evitou o uso de termos interrogativos como porquê, para quê e como. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011).

A entrevista reflexiva, segundo Szymanski, Almeida; Prandini (2011), é compreendida como um encontro interpessoal no qual se inclui a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir em um momento de construção de um novo conhecimento e de busca pela horizontalidade nas relações de poder, nos limites da representatividade da fala, levando em conta a recorrência dos significados intrínsecos a qualquer ato comunicativo. A reflexividade é o que contribui para a

¹³ As entrevistas foram previamente autorizadas mediante assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que está apresentado no Apêndice A.

construção dessa horizontalidade entre entrevistador e entrevistado, constituindo-se em aspecto que permite contornar possíveis dificuldades.

Outro instrumento que emprego são documentos, materiais da escola. Nessa perspectiva analisei, nas visitas realizadas, formulários de encaminhamentos e registros de ocorrências de situações que se relacionam à temática da pesquisa, cujo foco principal é as expressões da questão social. Dessa forma, foi preciso averiguar onde estavam armazenadas informações sobre a situação social dos alunos e inclusive dados sobre as escolas.

3.1.2 A coleta de dados - escuta e investigação

A coleta de dados ocorreu de forma positiva nas duas escolas. Durante as visitas, fui muito bem acolhida, e em todas as entrevistas foi oportunizado um espaço favorável para o diálogo e a gravação dos dados. As entrevistadas foram participativas e se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), na entrevista se cria uma relação de interação, de modo que há uma troca recíproca entre quem pergunta e quem responde, gerando uma atmosfera favorecedora. Em entrevistas que não são totalmente estruturadas, ou seja, que não seguem uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre livremente sobre o tema que ele domina e que é o motivo real da entrevista.

As questões foram primordiais para a condução do diálogo, uma vez que cada entrevistada reagiu de uma maneira ao “rito” da entrevista, que inevitavelmente é conduzida com gravador. Algumas ficaram mais à vontade e por vezes não se percebia que havia um roteiro de condução da entrevista, de modo que se estabeleceu uma conversa agradável sobre o cotidiano da escola. Já com outras foi importante retomar o roteiro para dar foco à conversa e buscar novas perguntas que desencadeassem mais informações sobre o que se pretendia pesquisar. Observo que para estas últimas o uso do gravador pareceu prejudicial, já que após o desligamento do aparelho elas se sentiram mais à vontade, querendo retomar alguns diálogos anteriormente não aprofundados.

As principais questões suscitadas durante as conversas giraram em torno de situações que as entrevistadas vivenciam na escola com relação ao contexto familiar e social dos alunos. Assim, vieram à tona histórias pertinentes do dia a dia das

profissionais, histórias que expressaram muitas demandas presentes no contexto das duas escolas.

Na entrevista reflexiva, espera-se que os objetivos sirvam de base para a elaboração da questão desencadeadora, que é o ponto de partida da fala de cada participante. Por meio dessa questão, focaliza-se o que se quer estudar e amplia-se o tema para que o entrevistado escolha por onde começar. Com esse direcionamento das reflexões, oferece-se ao entrevistado um tempo livre para que ele discorra sobre o tema investigado. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011).

Após a realização das entrevistas, os dados foram transcritos e devolvidos às entrevistadas para que elas pudessem validá-los. A devolução permitiu que as participantes pudessem acrescentar ou excluir elementos de suas falas. Segundo Szymanski, Almeida; Prandini (2011), nesse momento é possível que o entrevistado sofra um impacto com a entrevista: “é quando o entrevistado pode apresentar modificações eventualmente geradas pelo processo de reflexão”. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 55).

Szymanski, Almeida; Prandini (2011) consideram, no contexto da entrevista reflexiva, uma etapa de devolução que se alinha aos compromissos éticos do pesquisador. Nesse processo pode ser apresentada a transcrição da entrevista e a pré-análise para consideração e aprovação do entrevistado.

Novamente encontramos aqui um sentido de desenvolvimento de consciência nos procedimentos da entrevista reflexiva. Do ponto de vista da pesquisa, a tomada de conhecimento da elaboração feita pelo pesquisador, durante a devolução, constitui-se para os participantes um estímulo para aprofundar a reflexão sobre o tema e, conseqüentemente, enriquecer seus dados. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 57).

No contexto desta pesquisa, somente uma entrevistada sugeriu modificações; as demais validaram o texto na íntegra.

O processo de devolução foi mais demorado do que o planejado no cronograma da pesquisa. Diante das muitas tarefas das entrevistadas, tive que solicitar algumas vezes a devolução do material para iniciar a análise dos dados.

Por fim, somente depois de todas as entrevistas validadas pelas participantes, é que iniciei o processo de análise dos dados. Tal procedimento é apresentado na próxima subseção.

A coleta de documentos foi um momento mais delicado do que o de realização das entrevistas. Nas duas escolas isso aconteceu com a presença da

coordenação pedagógica. Havia uma combinação prévia de que a assistente social do setor psicossocial da SMED me acompanhasse nas duas escolas no dia da coleta de dados, porém, devido a imprevistos, o processo e foi realizado somente entre pesquisadora e coordenadora pedagógica.

Como já exposto nas entrevistas, a profissional de referência para encaminhar e realizar os registros das expressões da questão social presentes nas escolas é a coordenadora pedagógica. Assim, foi necessário um segundo encontro com essa profissional, para que eu tivesse acesso aos instrumentos de registro e às situações encaminhadas aos serviços da rede ao longo do último ano.

Refiro-me que a esse momento como delicado pois durante a coleta de dados o maior desafio foi encontrar os registros dos encaminhamentos realizados. Na escola A, não foi possível vislumbrar com clareza as fichas de encaminhamentos, pois as situações por vezes ficam registradas em cadernos pessoais da coordenadora, sendo enviadas por e-mail ou tratadas por meio de contato telefônico direto com o serviço da rede. Assim, não foi possível contabilizar ou identificar quais situações foram encaminhadas para algum serviço da rede naquele ano.

Já na escola B havia uma organização muito maior dos dados. Todos eles estavam em um portfólio, identificados e separados por serviço encaminhado, com o respectivo modelo de ficha em branco, de modo que é evidente que a coordenadora pedagógica mantém atualizados os registros e encaminhamentos ano a ano.

Os instrumentos e fichas de encaminhamentos das duas escolas foram entregues no momento da análise de documentos, e novamente observei que enquanto uma escola tinha todos os documentos organizados e identificados em uma pasta, a outra teve maior dificuldade em apresentá-los, pois não havia sistematizado os modelos de encaminhamentos. Foram apresentados, durante a coleta de dados, 17 modelos de encaminhamentos pela escola A e 8 modelos de encaminhamentos pela escola B. A maioria desses modelos é um padrão utilizado pela rede municipal, indicado pela SMED, e alguns foram criados pelas escolas a partir de necessidades específicas.

Um desafio nas duas escolas foi explorar o registro que havia nas fichas com os dados dos alunos e relatos dos encaminhamentos. Não havia cópia de nenhum documento preenchido. Paralelamente, no diário que utilizei como apoio, registrei alguns casos que ocorreram no ano de 2016 em uma das escolas.

3.3 Análise dos dados - um processo de lapidação

Os dados coletados nesta investigação são tratados pela perspectiva da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), possui diferentes polos cronológicos: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise tem três funções: “a escolha dos documentos a serem submetidos para análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. (BARDIN, 2011, p. 125). Tal etapa foi desenvolvida, neste trabalho, com a transcrição das entrevistas e a leitura e verificação de todos os documentos recebidos das escolas (fichas de encaminhamentos e projetos político-pedagógicos). Nessa etapa também foram identificadas as categorias de análise pois, com as transcrições já realizadas, foi possível alinhar as falas aos objetivos da pesquisa, ou seja, identificar os elementos que mais se destacaram nas seis entrevistas.

A exploração do material está diretamente relacionada à pré-análise. Engloba operações de codificação, enumeração e outras formas que objetivam categorizar o material. A última etapa é o tratamento e a análise de todos os dados da pesquisa. Os resultados brutos tornam-se mais significativos, e na medida em que são tratados, são validados. (BARDIN, 2011).

Na fase de pré-análise desta pesquisa foram exploradas as transcrições. Assim, trechos das falas foram inseridos em quadros ao lado das categorias de análise estipuladas, conforme modelo apresentado no Apêndice D. Para tanto, utilizou-se como ferramenta um único arquivo em excel, que foi segmentado em duas abas, uma para cada escola pesquisada.

As frequências elevadas embasam os cálculos para o estabelecimento de categorias. Segundo Bardin (2011, p. 145),

Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis.

Durante a transferência das falas transcritas para os quadros das categorias de análise, foi criada mais uma categoria totalizando, com isso, cinco categorias, que são: expressões da questão social, articulação professor-gestão escolar, rede e

estratégias de ação, concepção de boa escola/qualidade e atividades para além do pedagógico.

A categorização nada mais é do que uma representação dos dados brutos, e o próximo passo da análise comporta duas etapas: o inventário e a classificação. Bardin (2011) refere que um conjunto de categorias boas deve ter algumas qualidades que são: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Para a autora,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrecho; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 37).

A investigação que proponho por meio da análise de documentos complementa as informações obtidas nas entrevistas. O propósito é “atingir o armazenamento sob uma forma variável e facilitar o acesso do observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”. (BARDIN, 2011, p. 51).

Por fim, após a exploração dos dados, a análise de conteúdo é complementada com a inferência e a interpretação, que ganham destaque no capítulo 5 com a apresentação da análise segmentada dos resultados das escolas A e B.

Para respeitar o anonimato e sigilo das entrevistadas identificarei as respondentes da escola A, pelos símbolos, D1 diretora, CP1 coordenadora pedagógica, P1 professora. Da mesma forma na escola B, D2 diretora, CP2 coordenadora pedagógica e P2 professora.

No capítulo a seguir, apresento o referencial teórico que dá luz à reflexão sobre a temática e permite compreender a prática que foi adotada durante a coleta de dados.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

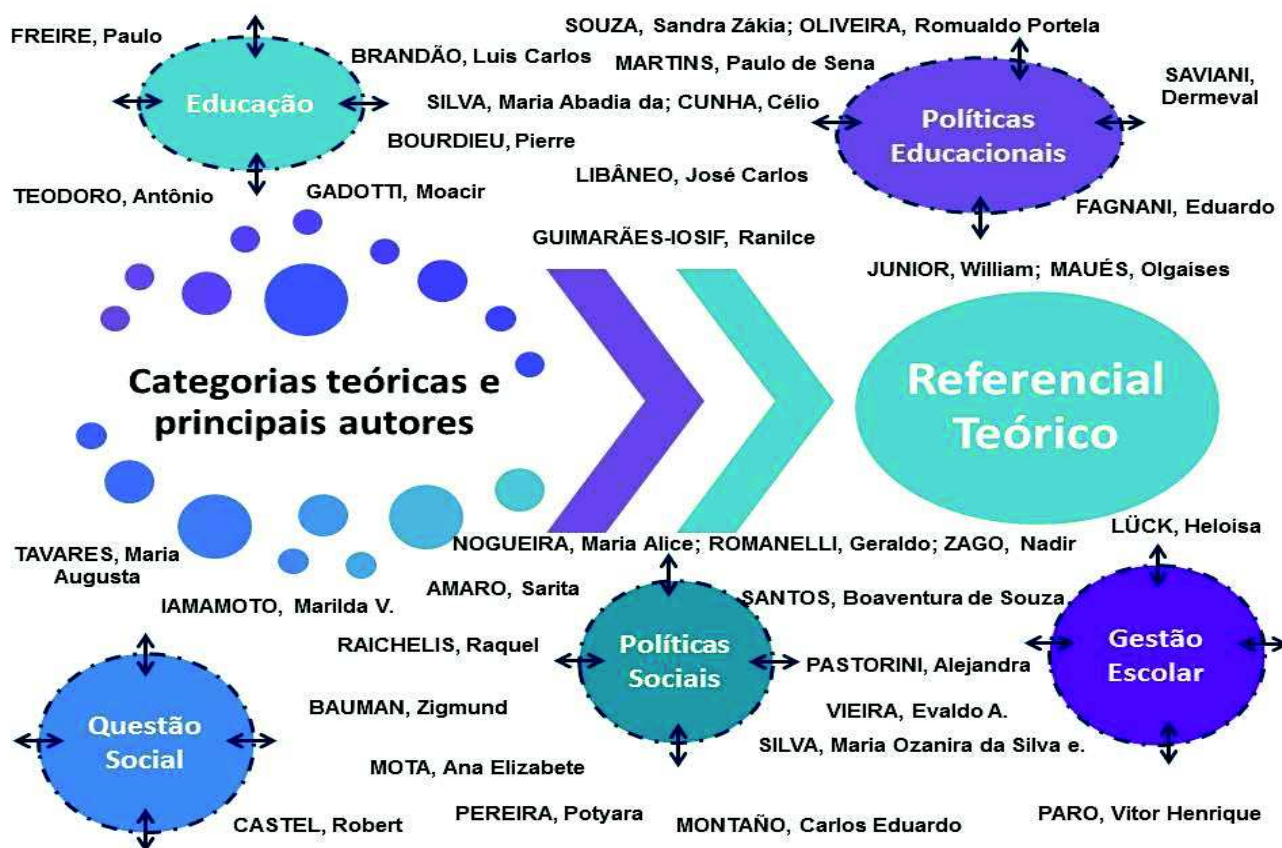
“Educação não é a transmissão de uma soma de conhecimentos. Conhecimentos podem ser mortos e inertes: uma carga que se carrega sem saber sua utilidade e sem que ela dê alegria. Educar é ensinar a pensar, isso é, a brincar com os conhecimentos, da mesma forma como se brinca com uma peteca. Muitos pensam que o problema da educação no Brasil é a falta de recursos. É verdade que há falta de recursos. É mentira que se eles vierem a existir a educação vai ficar inteligente!”
(ALVES, 2010, p.138).

A elaboração do referencial teórico iniciou já nas primeiras disciplinas que cursei no mestrado acadêmico e se fez presente até o momento de escrita da dissertação. No decorrer da formação, muitas foram as possibilidades que surgiram adequadas ao foco de pesquisa, de modo que fui aprofundando os estudos sobre educação. Porém, durante a revisão de literatura, a pesquisa foi se ajustando a partir de minha história de vida e dos achados em outras dissertações, teses e artigos; com isso, (re)defini o tema de pesquisa e os objetivos.

Diante dessas articulações, para que fosse possível compreender um pouco melhor o tema, entendi que seria essencial definir algumas categorias teóricas. Os conteúdos desenvolvidos em torno de tais categorias se articulam no decorrer do texto e ficam sinalizadas como pontos de reflexão sobre a temática central da dissertação, não obedecendo a uma estrutura de sessões, mas integrando-se ao todo. Tais categorias teóricas são: educação, políticas educacionais, questão social, políticas sociais e gestão escolar.

A figura 4, categorias teóricas e principais autores, apresentada a seguir, identifica os principais autores que utilizei para explorar as categorias teóricas que são abordadas ao longo deste capítulo. Como a discussão que problematizo não é linear e como as categorias não são estanques, os autores podem circular de uma categoria teórica a outra. A figura 4 representa essa circularidade dos autores, que permeiam todo o referencial teórico e toda a dissertação.

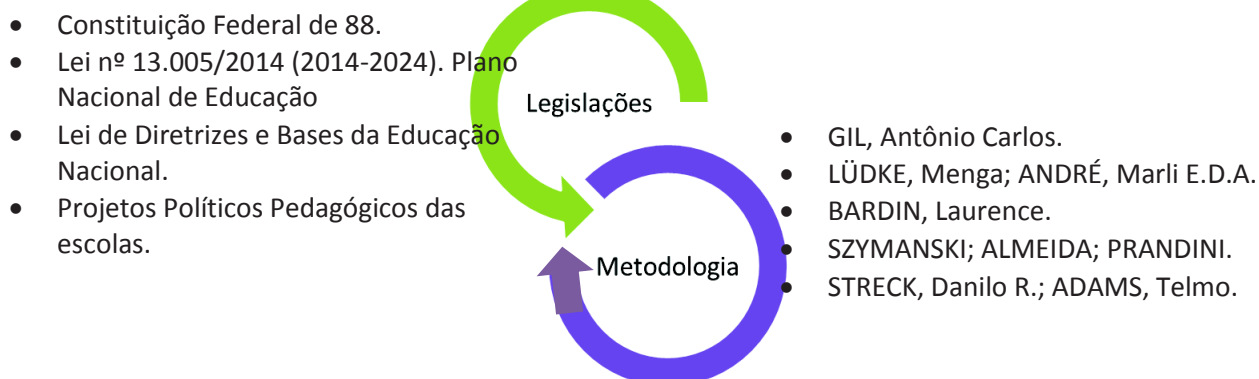
Figura 4 – Categorias teóricas e principais autores



Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos autores que compõem a base teórica deste trabalho, foi necessário, para complementar o material, aprofundar o conhecimento em legislações e em metodologias de pesquisa. A figura 5 exemplifica o que chamo de referencial teórico complementar.

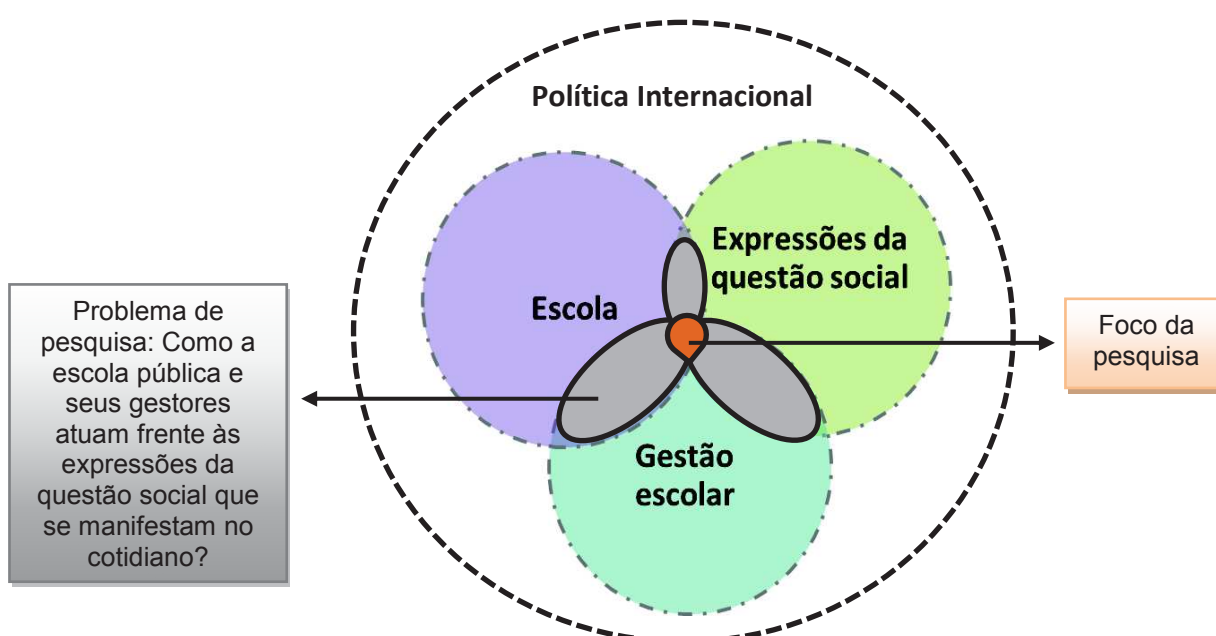
Figura 5 – Referencial teórico complementar



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando as categorias teóricas que mencionei, três principais pontos merecem atenção, pois eles se interligam na medida em que exploro a temática: educação, expressões da questão social e gestão escolar. A figura 6 sugere que a política internacional acaba ditando regras no cenário educacional. A figura ainda evidencia a representação do foco central desta pesquisa, que se destina a olhar para a escola, para as expressões da questão social que permeiam esse espaço e, principalmente, para a gestão escolar, buscando identificar a atuação dessa esfera diante do contexto educacional. O foco desta pesquisa está justamente no entrelaçamento desses pontos de atenção.

Figura 6 – Principais olhares da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

A educação vai além dos meios escolares e não está presente somente na escola pública. Ela tampouco tem um modelo a ser seguido, mas contempla classes, espaços diferentes e públicos distintos. Segundo Brandão (2007, p. 9), “ela existe em cada povo”, sendo usada como o recurso de um povo. A educação pode “existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida”. (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Quando se fala em educação, a referência mais comum é a de que ela está aparentemente presente nas relações entre as pessoas e entre as ações de ensinar-

e-aprender. Isso significa que tudo o que se vive é educativo. Assim, uma mãe ensinando um filho a falar é educação. “A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender”. (BRANDÃO, 2007, p. 26).

Brandão (2007) apresenta dois conceitos de educação com base em alguns filósofos e educadores:

a educação é um meio pelo qual o homem (a pessoa, o ser humano, o indivíduo, a criança, etc.) desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiriam a sua perfeição (o seu amadurecimento, o seu desenvolvimento, etc.) sem a aprendizagem realizada através da educação. (BRANDÃO, 2007, p. 61).

O outro conceito que o autor apresenta é o da Enciclopédia Brasileira de Moral e Civismo, editada pelo Ministério da Educação e Cultura:

Educação. Do latim ‘educere’, que significa extrair, tirar, desenvolver. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. [...] É um processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte. (BRANDÃO, 2007, p. 63-64).

As concepções de educação evidenciadas têm como premissa que ela é um processo permanente, constante e diário, e que está presente em tudo o que realizamos e estamos dispostos a vivenciar. A vida é, pois, um processo educativo, já que a todo o momento nos desenvolvemos enquanto seres humanos.

Nessa perspectiva, a educação é uma prática social presente no desenvolvimento da pessoa, no que ela pode ter aprendido em diferentes culturas, com diferentes tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e as exigências da sociedade. Como prática social, ela atua principalmente em dois sentidos. “1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais”. (BRANDÃO, 2007, p. 75). A educação pode ser representada, ainda, como uma fração do modo de vida dos diferentes grupos sociais que, a partir da sua cultura, acabam se criando e se recriando, ou seja, se reinventando culturalmente e socialmente. (BRANDÃO, 2007).

A educação se faz presente na sociedade por meio de crenças, costumes e relações, está inserida no contexto das classes sociais e “deve ser concebida como uma prática social, como uma atividade humana e histórica que se constitui no conjunto das relações e no embate dos grupos e classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social”. (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 120).

Bourdieu (2014) afirma que se considerarmos as desigualdades condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal intrínseca a todo o sistema escolar é, de fato, injusta. “Em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios”. (BOURDIEU, 2014, p. 59).

Segundo Bourdieu (2014), para que os favorecidos sejam mais favorecidos e os desfavorecidos mais desfavorecidos, é necessário que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos, métodos, técnicas e critérios de avaliação que transmitem as desigualdades culturais entre os estudantes de diferentes classes sociais. Isso significa que, para aumentar a disparidade social, deve-se tratar todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres. “O conjunto de características da carreira escolar, as seções ou os estabelecimentos, são indícios da influência direta do meio familiar, que eles traduzem na lógica propriamente escolar”. (BOURDIEU, 2014, p. 58). Assim,

[...] ao final do cursus escolar, os estudantes oriundos de diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens e desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas à ordem social, substituem e redobram a influência desta última. (BOURDIEU, 2014, p. 57).

Pelo fato de a educação estar presente nos processos da prática social e da vida em sociedade, as classes menos favorecidas têm possibilidades e acessos diferentes dos de sujeitos que possuem condições mais favoráveis. Para Bourdieu (2014, p. 49), “as crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares”. Isso significa que elas herdam saberes e conhecimentos de uma cultura mais “livre”. Bourdieu (2014) afirma que o capital cultural e o ethos, quando se combinam, definem as condutas e as atitudes diante da escola, que são o diferencial das crianças que advêm das diferentes classes sociais.

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU, 2014, p. 55).

De acordo com o exposto, a categoria social e o meio em que o sujeito vive são determinantes para as escolhas e para a compreensão da importância da escola como meio que possibilita a ascensão.

Segundo Bourdieu (2014, p. 51), “em nível igual de êxito escolar, as diferentes classes sociais enviam à quinta série partes tão desiguais de suas crianças, invocam-se, frequentemente explicações tão vagas como ‘a vontade dos pais’”. Isso significa que as condições objetivas que definem as escolhas dos pais estão diretamente relacionadas às escolhas diante das crianças e, conseqüentemente, à atitude em relação à escola. (BOURDIEU, 2014). Independente de classe social, a compreensão da educação se relaciona fortemente com o que os pais entendem e projetam para o futuro.

Para Bourdieu (2014), a cultura da elite é tão próxima do ambiente escolar que crianças originárias de um meio pequeno-burguês acabam herdando dos pais o estilo, o talento, o bom gosto e, inclusive, aptidões que só parecem naturais aos membros da classe cultivada. Já os filhos das classes médias acabam tendo que esperar para receber tudo da escola:

Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e estão sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”. (BOURDIEU, 2014, p. 61).

A partir dos elementos, expostos é possível compreender que adentram na escola pública pais, familiares e estudantes que apresentam uma multiplicidade de compreensões sobre a educação. Assim, coabitam em uma mesma escola pessoas oriundas de classes mais favorecidas, trazendo suas respectivas heranças culturais, e sujeitos considerados culturalmente desfavorecidos, que diferem muito dos primeiros em termos culturais. Nesse espaço tão diverso, a escola se constitui como um sistema de educação, de formação e de produção de conhecimento.

Segundo Teodoro (2011, p. 11), “os sistemas de educação não se constituem os únicos espaços de formação e de produção de conhecimento”. Porém, é na

escola que vem à tona a maior parte das discussões sobre o que é educação, sobre a importância dela e sobre os fatores relacionados ao processo educativo da sociedade.

[...] a escola tornou-se um espaço central de integração social e de formação para o trabalho. Num tempo histórico relativamente curto, a educação, de um obscuro domínio da vida familiar, transformou-se num tema central dos debates políticos, nos níveis nacional e internacional. (TEODORO, 2011, p. 11).

Considerando esse contexto múltiplo de integração e de identidades presentes no espaço escolar, Freire (1996, p. 41-42) menciona que “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. Isso significa que os professores precisam estar atentos a toda diversidade que está presente em sala de aula, já que esse aspecto influencia a prática educativa.

Gadotti (2005, p. 70) afirma que não é o educador que cria as contradições e os conflitos. Ao contrário,

ele apenas os revela, isto é, tira os homens da inconsciência. Educar passa a ser essencialmente conscientizar. Conscientizar sobre o nada? Não. Sobre a realidade social e individual do educando. Formar a consciência crítica de si mesmo e da sociedade. (GADOTTI, 2005, p. 70).

Diante de tantas contradições e conflitos que permeiam o contexto educacional mundial, Gadotti (2005) sinaliza que é preciso ter coragem de agir e de pensar um amanhã diferente, de modo que pela desestabilização seja possível dar um novo impulso:

Se fôssemos dar à contradição um fundamento antropológico diríamos que ela se funda na transitoriedade e no inacabamento humano, no homem encarnado, portanto, limitado, cujos interesses e compreensão da realidade são sempre relativos ao aqui e ao agora. A vida não é linear, horizontal. Ela é cheia de imprevistos. O que mantém o homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando os pés para a frente, rompendo o equilíbrio. Romper o equilíbrio é um ato pedagógico: significa impulsar os homens para frente. (GADOTTI, 2005, p. 70).

A educação é também essa contradição entre o que se quer e o que acontece, entre o fazer e o saber, entre o indivíduo e a sociedade. Somos

desafiados a sempre percebê-la como forma de melhorar a consciência, a visão da realidade e a compreensão dos processos da vida humana. Ela não é acabada, mas permanente, e se desenvolve e modifica a partir da vida em sociedade.

Segundo Gadotti (2005), no plano social é um ato pedagógico desvelar as contradições e evidenciá-las com vistas à sua superação.

Assim como a educação se modifica a partir da conscientização da sociedade, as políticas educacionais são alteradas principalmente a partir da mudança do Estado e de influências nacionais e internacionais. Essas modificações e atravessamentos em âmbito nacional, estadual e municipal impactam diretamente a execução da educação enquanto política pública. Assim, gestores, professores e estudantes sofrem o impacto direto das ações governamentais.

Contextualizando alguns momentos históricos da política educacional, verifica-se que, no Brasil, a educação passou a se organizar, a ser reconhecida como uma questão nacional e a requerer o status de política pública no início do século XX. O marco de setorização do campo educacional ocorreu em 1924, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), que reivindicava a implantação de uma política nacional de educação que fosse regulada pelo poder central. (MARTINS, 2010). A ABE atuou como grupo formulador das propostas que resultariam na Constituição de 1934. Pela ação da Escola Nova, a questão do financiamento ingressou na agenda das políticas públicas, com proposta de vinculação de recursos advindos de impostos. Nesse manifesto, defendia-se a ideia de que a educação deveria ser uma função essencialmente pública, com autonomia e meios materiais para sua realização. (MARTINS, 2010).

Pouco antes do lançamento do manifesto, o governo provisório de Vargas reconhecera não só a constituição de um domínio setorial (desde a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931), mas também os atores relevantes para a construção da política setorial, ao solicitar a IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE (1931). (MARTINS, 2010, p. 503).

Um dos grandes desafios é o financiamento da política educacional. Percebe-se que esse ponto é um entrave já discutido desde a década de 1920. Na Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada em 1921 no Rio de Janeiro, foi traçado um programa de cooperação entre União e estados, definindo que 10% das receitas deveriam ser aplicadas na instrução primária. A Constituição de 1934 previa a educação como um direito de todos (artigo 149), porém, em 1937, com a

Carta do Estado Novo, as expressões “direito” e “de todos” desapareceram. Já em relação ao financiamento da educação, a Constituição previa a criação de fundos por esfera da Federação, constituídos por sobras orçamentárias. Entretanto, a redação do texto constitucional dissociava a vinculação de impostos à criação de fundos. A Constituição de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 propuseram novas tentativas de criação de fundos para o financiamento da educação, mas novamente esbarrou-se no argumento da carência de recursos. Em 1988, a Constituição que ainda está em vigor fixou, com o artigo 212, novos percentuais de receita resultante de impostos que devem ser reservados à educação: 18% para a União e 25% para os entes federativos. (MARTINS, 2010).

Para Martins (2010, p. 499), a educação é uma política pública social na medida em que busca a redução das desigualdades:

Volta-se para o indivíduo – não como consumidor, mas como cidadão, detentor de direitos, é uma política setorial, uma vez que se refere a um domínio específico. O financiamento da educação é como um componente desta política setorial, um instrumento de sua realização, mas ao mesmo tempo é também uma política pública social setorial, que merece espaço próprio de estudo.

No artigo 206 da Constituição Federal estão previstos oito princípios que devem nortear a garantia do direito à educação. São eles:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma de lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública nos termos da lei federal. (BRASIL, 2009, p. 151).

Para o cumprimento da legislação, o Brasil se organiza por meio de políticas educacionais que efetivam o direito, os princípios e as demais normativas que se relacionam à educação brasileira. O grande desafio da efetivação e transformação da educação pública em educação de qualidade é o cumprimento do que já está previsto em lei. Isso está diretamente relacionado às políticas de governo, impactando a qualidade de todo o sistema de ensino.

No cumprimento das políticas educacionais, os conceitos chamam a atenção para a centralidade e o poder. De acordo com Teodoro (2003), a centralidade está relacionada ao resultado provisório de um processo de negociação entre grupos e forças econômicas, políticas e sociais potencialmente conflitantes. Para Morrow e Torres (1995, p. 313 apud TEODORO, 2003, p. 29) “qualquer estudo da educação enquanto política pública deve abordar as questões no contexto organizacional no qual o poder (enquanto expressão de dominação) é exercido”.

Contudo, as políticas de educação são processos muito contraditórios, marcados, nas sociedades contemporâneas, pela complexidade, seja dos sujeitos, seja dos processos culturais. Tal complexidade requer que sejam definidas prioridades, excluídos caminhos e ultrapassados compromissos. (TEODORO, 2003).

No tocante a conceitos, destaca-se o de Charlot e Beillerot (1995, p. 13 apud TEODORO, 2003, p. 30-31):

[...] a construção de políticas públicas de educação e de formação é bem um acto *político*, no sentido forte do termo. [...] Estabelecer prioridades não é produzir harmonia pela adequação de demandas diversas; é antes gerir relações de força entre demandas incompatíveis (democratização e selecção, centração sobre as “bases” e “abertura” da escola, etc.). As políticas de educação e de formação dizem (ou mais exatamente *exprimem*, porque assentam sobre muito de não-dito) o modo como uma sociedade pensa a ela própria, se afirma, se projecta no futuro.

No excerto fica evidente que o investimento e a efetivação de políticas públicas de educação fazem parte de uma política de âmbito partidário, no sentido mais perverso do termo “políticas de governo”. Se realmente não há políticas públicas de qualidade, isso também é reflexo do que a sociedade deseja. Sujeitos conscientes e que pensam por si próprios são inquietos e desejam um futuro melhor para seu país. Nesse sentido, Saviani (2013, p. 759) destaca que “[...] um país que não cuida seriamente da educação de suas crianças e jovens, propiciando às novas gerações uma formação adequada, está cassando o próprio futuro”.

As políticas educacionais brasileiras estão inseridas em um contexto em que inúmeras questões podem ser debatidas. Além do já citado processo de políticas públicas que se transformam em políticas de governo, há ainda financiamentos privados de grandes empresas e de órgãos financiadores brasileiros e internacionais, as chamadas parceiras público-privadas. Conforme destacado no

capítulo dois, a mercantilização e a internacionalização geram impacto em todo sistema educacional nos níveis micro, macro, meso e mega.

As reformas educacionais realizadas no país nos anos 90 foram influenciadas por diagnósticos e orientações do Banco Mundial, e aconteceram com o objetivo maior de garantir oportunidades iguais a todos os cidadãos, na medida em que isso contribuiria para estabilizar a política. Isso significa que a intenção primordial não era oportunizar o avanço da política de educação, e sim estabilizar a sociedade evitando protestos e descontentamentos sociais. (JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Depois de o Brasil ter vinculado fortemente suas políticas educacionais ao Banco Mundial (BM), este estabeleceu condicionalidades em termos de políticas sociais a serem adotadas por países que tinham empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI). O BM se tornou uma potência política no mundo, influenciando, em troca de dinheiro, as políticas de muitos países periféricos. (JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Tal relacionamento das políticas educacionais com órgãos de financiamento modificou também a forma com que a gestão da educação passou a ser exercida nas escolas públicas. Contudo, a qualidade das políticas educacionais foi contraposta à igualdade, sendo esses dois marcos compreendidos como os principais das reformas educacionais ocorridas nas duas últimas décadas. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

O Brasil precisa de políticas públicas que garantam direitos e que efetivem e supram as necessidades mais essenciais e básicas da população. Pereira (2011) chama essas necessidades de intermediárias, e as agrupa em 11 categorias. Tais necessidades são, geralmente, acompanhadas por indicadores sociais:

- a. alimentação nutritiva e água potável;
 - b. habitação adequada;
 - c. ambiente de trabalho desprovido de riscos;
 - d. ambiente físico e saudável;
 - e. cuidados de saúde apropriados;
 - f. proteção à infância;
 - g. relações primárias significativas;
 - h. segurança física;
 - i. segurança econômica;
 - j. educação apropriada;
 - k. segurança no planejamento familiar, na gestação e no parto.
- (PEREIRA, 2011, p. 76).

Pereira (2011), ao detalhar a necessidade de educação apropriada, aponta que a contribuição da educação para a autonomia crítica deve levar em conta o conhecimento que os cidadãos possuem de outras culturas, pois esse elemento é indispensável quando se faz comparações. Além disso, não se pode limitar a consciência e a imaginação ao que é apresentado pelos educadores. Decorre disso a percepção de que a educação não se resume à alfabetização e ao ensino fundamental, sendo que ela deve favorecer a autonomia individual. (PEREIRA, 2011).

A educação como necessidade humana básica a ser satisfeita é imprescindível para melhorar a produtividade da população pobre, de modo a inseri-la no sistema econômico, ampliando o seu acesso ao consumo e possibilitando sua cidadania. (LIBÂNEO, 2014). Há, contudo, uma contradição quando se amplia o acesso da população de baixa renda ao mercado do consumo. Em linhas amplas, a escola ensina a ler e a escrever para garantir o acesso a pequenos recursos, mas não possibilita o aprofundamento do conhecimento, não instiga a “(des)alienação”, de modo que a população fica cada vez mais dependente de um sistema capitalista e privatizado.

Diante de tantas necessidades e contradições que coabitam na escola, esse espaço passa a atender a população em situações que vão além da educação. Dessa forma, necessidades relacionadas à saúde e à assistência social também se fazem presentes, de modo que a escola acaba realizando ações intersetoriais com as políticas de saúde, habitação e segurança, por exemplo. Em função disso, os objetivos de ensinar, aprender e propor autonomia acabam perdendo destaque, e a escola passa a focar o ensino de conteúdos mínimos que garantam o cumprimento do “acesso” à educação, deixando em segundo plano a permanência e a qualidade do ensino. (LIBÂNEO, 2014). Segundo este autor:

A escola transformou-se num lugar de atender carências de saúde, lazer, de assistência social, realizando ações que deveriam caber a outros setores do Estado e a outras instâncias da sociedade. Os objetivos de ensinar e aprender passaram ao segundo plano, reduzidos a prover apenas conteúdos mínimos para sobrevivência social, não para desenvolver a inteligência, formar capacidade de raciocínio, formar capacidades mentais. (LIBÂNEO, 2014, p. 24).

Em outras palavras, a escola acaba se responsabilizando pelo cumprimento de demandas advindas de programas e projetos das áreas sociais e de saúde, absorvendo situações que ultrapassam os limites da educação e da escolarização.

É claro que, para que a educação seja mais valorizada no país, outras políticas públicas também merecem atenção, já que as políticas sociais se inter-relacionam e estão diretamente ligadas aos direitos sociais de todos os cidadãos.

As políticas públicas sociais emergem a partir da revolução industrial, suscitadas por conflitos entre capital e trabalho. Nas primeiras décadas do século XX, o Estado passou por modificações que o levaram a ampliar seu escopo de atuação de um âmbito apenas político para um âmbito de serviço, de modo que surgiu o Estado social, que estabelece um poder democrático e representa um projeto de promoção do pacto social, econômico e político. Aos direitos fundamentais do homem foi acrescentada a dimensão dos direitos sociais, que são serviços oportunizados pelo Estado. A concessão de tais prestações tem o objetivo de amenizar as desigualdades, o que pressupõe que o Estado deve agir no sentido de atender a população em suas necessidades. (MARTINS, 2010). Conforme o mesmo autor,

As políticas públicas – o Estado em ação – constituem o meio de garantir estes direitos que, chamados de direitos “de segunda geração”, floresceram no século XX. [...] não são os direitos sociais que legitimam as políticas, ao contrário, as políticas subordinam-se aos direitos, são instrumentos de sua garantia. (MARTINS, 2010, p. 500).

Como as políticas são instrumentos de garantia de direitos, após a aprovação da CF de 88 as políticas sociais tiveram maior acolhimento no Brasil, seja nos campos da educação, saúde, assistência social, previdência social, maternidade, infância, habitação e segurança, definindo especificamente os direitos dos trabalhadores.

As políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, e o Estado, em determinado período, implanta seu projeto de governo através de programas e ações voltados aos setores da sociedade. (MARTINS, 2010). Bonafont (2004 apud MARTINS, 2010, p. 498) entende política pública como “um conjunto de ações que leva a cabo um governo para alcançar um objetivo em relação a um problema de conflito social”.

Segundo Azevedo (2001 apud MARTINS, 2010, p. 498),

As políticas públicas sociais referem-se a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado no que concerne à redistribuição dos benefícios sociais, de forma a diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Diante disso, observa-se que as políticas públicas foram construídas a partir de demandas sociais que se institucionalizaram e passaram a ser reconhecidas como direitos. Elas contêm normas, geram direitos e apresentam atos que as concretizam. Também podem se organizar em uma lógica territorial ou setorial. Segundo a lógica setorial, os setores organizam e estruturam os papéis sociais, que giram em torno de uma lógica profissional. (MARTINS, 2010). As políticas sociais envolvem os direitos sociais e, portanto, devem ser constantemente reavaliadas, principalmente quando são custeadas com recursos pertencentes às sociedades. (VIEIRA, 1997).

Segundo Pastorini (1997, p. 81), “as políticas sociais são entendidas como um conjunto sistemático de ações do Estado que têm uma finalidade redistributiva”. Assim, o principal objetivo delas é reverter e diminuir as desigualdades, que são derivadas da distinta divisão do trabalho e das riquezas. Tais desigualdades geram uma sociedade em situação de pobreza e de necessidades básicas não satisfeitas. (PASTORINI, 1997).

As políticas sociais resultam de ações e decisões que têm o propósito maior de diminuir a desigualdade social. Para Silva e Cunha (2014, p. 2),

As políticas sociais resultam de um conjunto de ações e decisões intencionais e institucionais, explícitas e implícitas, decorrentes dos confrontos, disputas e negociações entre, de um lado, governos, ministérios, partidos políticos, organismos multilaterais, empresários, igrejas e, de outro, na sociedade civil, associações científicas, sindicatos, entidades e movimentos sociais num embate constante de projetos nacionais que buscam reequilibrar as tensões e diminuir as desigualdades sociais, locais e regionais. As políticas sociais resultam, ainda, das escolhas e prioridades do poder público para atender demandas coletivas e setoriais.

Nessa perspectiva, a efetivação de políticas sociais passa por interesses públicos e privados e, num embate “não democrático”, essas instâncias decidem por ações que impactam o desenvolvimento de um país.

Nas escolas, as políticas sociais chegam através de programas e projetos de incentivo à população, iniciativas que possibilitam ao sistema de ensino a regulação dessas ações.

Essas políticas chegam às escolas públicas em todo o país materializadas em ações do Estado brasileiro- em programas, planos, projetos, legislação e avaliações que têm a finalidade de imprimir no sistema de ensino estratégias, objetivos, metas e indicadores a serem alcançados e executados pelas escolas e pelos professores e estudantes, ainda que não tenham sido decididos por eles. (SILVA; CUNHA, 2014, p. 2).

Percebe-se, assim, que outras políticas sociais adentram o meio escolar, como se a escola tivesse como abarcar todas as demandas da sociedade. Transfere-se, assim, para as instituições de ensino, a responsabilidade por programas da assistência social, da saúde, da cultura, da segurança, etc., extrapolando o âmbito educacional.

No Brasil, o investimento em políticas sociais tem ocorrido, em muitos programas de governo, sob uma perspectiva paternalista ou assistencialista. Dessa forma, são “[...] urgentes investimentos de longo prazo em políticas que promovam a emancipação e que reduzam efetivamente a situação de pobreza e submissão de grande parte da população”. (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 121). Porém, como já referido no capítulo dois, se aprovada em todas as instâncias, a PEC 55/2016 poderá causar danos irreversíveis tanto à educação, quanto à saúde e à assistência social, configurando, dentro de alguns anos, um novo cenário nacional no que diz respeito a essas políticas públicas.

Libâneo (2014) aponta que, em síntese, as políticas sociais atreladas às políticas para a escola reduziram os meios de incorporar os pobres à nação, referindo que isso não aconteceu por razões humanitárias, mas para ampliação da força de trabalho e de consumidores aliados ao capitalismo. Desse modo,

não é a política educacional que explica a escola, são as políticas sociais que pautam o papel da escola por ações fragmentadas, tópicas, emergenciais, para compensar o pouco investimento da sociedade em direitos básicos como saúde, saneamento, etc. Ou seja, a escola, ao ser aparelhada para a implantação e controle de programas sociais de transferência de renda, transformou-se num centro avançado do Estado para legitimação política e atenuação de conflitos sociais. (LIBÂNEO, 2014, p. 27).

Não se pode menosprezar o fato de que a política educacional é universal e, como tal, é direito de todo cidadão. A adoção de políticas públicas de caráter meramente governamental, neoliberal e focalizador, ou universais apenas no discurso e no papel, acaba contribuindo muito mais para a manutenção da pobreza e da desigualdade social do que para a redução desse cenário. As diversas políticas

precisam possibilitar que seus beneficiados sejam capazes de pensar por si próprios, de se organizar e de mudar sua história a partir do processo emancipatório. (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 124).

A garantia do direito de cidadania passa necessariamente pela garantia de educação de qualidade e de uma escola pública igual para todos os sujeitos. Educação e cidadania são duas faces de uma mesma moeda, faces interdependentes e estratégicas na luta contra a pobreza material, política, humana, social e educacional. (GUIMARAES-IOSIF, 2009, p. 169).

Como a escola reconhece seu espaço como “multi”, diversificado em pessoas, classes e sujeitos, cabe considerar no ensino também essa diferença e diversidade em relação à interação de indivíduos de diferentes culturas e meios sociais. Reconhecer as práticas socioculturais que os sujeitos compartilham na família, na comunidade e na escola, é também determinante para a apropriação do conhecimento e para a formação da identidade pessoal e cultural, sendo que isso aparece na escola tanto em contexto de aprendizagem quanto de conteúdo. (LIBÂNEO, 2014).

Segundo Saviani (2014), as políticas para a escola apontam quatro orientações gerais:

Ênfase na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conteúdos de aprendizagem e habilidades “mínimas” necessários à sobrevivência e ao trabalho, avaliação do rendimento escolar pelos resultados de aprendizagem, pelo papel socializador e integrador da escola para a formação da cidadania e solidariedade. (SAVIANI, 2014, p. 38).

Diante disso, tais traços identificam a escola como mecanismo de proteção aos pobres e, contraditoriamente, essa proteção visa a inseri-los em um sistema de produção, em uma condição de trabalhadores assalariados. No entanto, o ambiente escolar tem o propósito de favorecer novos valores e aprendizagens, o que é requerido pela nova cidadania. (SAVIANI, 2014). As diversas expressões das demandas que surgem no contexto escolar contemplam reflexos de uma sociedade desigual, capitalista e contraditória. Assim, é evidente que a escola abarca, em seu espaço, uma série de expressões da questão social.

A questão social, historicamente, surgiu das relações entre capital *versus* trabalho no processo de industrialização. O enfrentamento de situações dessa natureza exige que os poderes públicos intervenham principalmente nas questões

trabalhistas. Como produto do processo de produção e reprodução da sociedade, a questão social expressa, também, os conflitos do cotidiano, evidenciando um campo de tensão entre a produção da desigualdade e a rebeldia que contempla as mais variadas expressões da questão social presentes na vida em sociedade. (TAVARES, 2009).

No século XX, mas precisamente na década de 70, no Brasil, verificam-se alterações nas formas de produção e gestão do trabalho. Com isso, modificam-se as relações entre o Estado e a sociedade. “Novas mediações históricas reconfiguram a questão social na cena brasileira contemporânea no contexto da mundialização do capital”. (IAMAMOTO, 2010, p. 142).

Nesse cenário, ampliam-se as desigualdades, as distâncias entre rendas de trabalho e do capital, e os trabalhadores com ou sem qualificação também passam a ter diferenças de rendimentos. Cresce a necessidade de financiamento externo advindo de outros países, e o Brasil adquire uma grande dívida com pagamentos de juros. A exigência do pagamento da dívida, aliada a altas taxas de juros, faz com que sobre poucos recursos para investimento: “Os investimentos especulativos são favorecidos em detrimento da produção, o que se encontra na raiz da redução dos níveis de desemprego, do agravamento da questão social e da regressão das políticas públicas”. (IAMAMOTO, 2010, p. 143).

A realidade brasileira atual é reflexo do contexto histórico que o país vivencia há décadas. Essas marcas históricas, ao serem atualizadas, imprimem uma dinâmica própria aos processos contemporâneos.

O novo surge pela mediação do passado, transformado e recriado em novas formas nos processos sociais do presente. A atual inserção do país na divisão internacional do trabalho [...] carrega a história da sua formação social, imprimindo um caráter peculiar à organização da produção, às relações entre o Estado e a sociedade, atingindo a formação do universo político-cultural das classes, grupos e indivíduos sociais. (IAMAMOTO, 2010, p. 128).

A autora afirma que as desigualdades revelam o descompasso da temporalidade histórica distinta, atribuindo particularidades à formação social do país. Com isso, afetam a economia, a cultura, a política e redimensionam a herança histórica, imprimindo um novo processo de mudança, em que tanto o novo quanto o velho caminham em direções contrapostas. “A modernidade das forças produtivas

do trabalho social convive com padrões retrógrados nas relações no trabalho, radicalizando a questão social”. (IAMAMOTO, 2010, p. 219).

Esses novos processos de desigualdade atrelados aos processos de trabalho, não atingem só a economia e a política, mas também a sociabilidade, a cultura, a subjetividade, as identidades coletivas. Estimulam, ainda, um clima de insegurança e incertezas. Nesse cenário, a velha questão social sofre uma metamorfose, assumindo uma nova roupagem. Ela evidencia-se, hoje, na ruptura entre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e as relações sociais. Essa ruptura se relaciona à banalização da vida e da violência e ao fetiche pelo dinheiro, elementos presentes em todos os espaços e esferas da vida social. (IAMAMOTO, 2010).

Para Castel (1998), a questão social tal como se manifesta nos dias de hoje é resultado do enfraquecimento da condição salarial, que apresenta a exclusão como um dos seus efeitos. Ao longo desse percurso, o trabalho é mais do que trabalho, e o não-trabalho é mais do que o desemprego. A situação atual evidencia uma característica perturbadora, que é o reaparecimento de um perfil de “trabalhadores sem trabalho”, os quais ocupam na sociedade um lugar de “inúteis para o mundo”.

Atrelado à questão social, está o desenvolvimento desigual, o que lamamoto (2010) chama de

desigualdade entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social, entre a expansão das forças produtivas e as relações sociais na formação capitalista. Revela-se como reprodução ampliada da riqueza e das desigualdades sociais, fazendo crescer a pobreza relativa à concentração e a centralização do capital, alijando segmentos majoritários da sociedade do usufruto das conquistas do trabalho social. (IAMAMOTO, 2010, p. 129).

Em tempos de desigualdade, o desenvolvimento desigual está atrelado às mudanças ocorridas na produção material e nas formas culturais que expressam a alteração da vida material. As desigualdades se agravam e são expressas “nas lutas operárias, nas reivindicações do movimento negro, nas lutas pela terra, pela liberdade sindical e pelo direito de greve, nas reivindicações em torno dos direitos à saúde, à habitação, à educação, entre outros”. (IAMAMOTO, 2010, p. 140).

Segundo Castel (1998), existe uma contradição profunda no funcionamento do Estado social no tocante à garantia dos direitos da população menos favorecida.

As intervenções do Estado Social têm efeitos homogeneizadores, uma vez que a gestão categorial dos beneficiários de serviços nivela as particularidades individuais:

Assim, o “detentor de direito”, é membro de um coletivo abstrato, vinculado a uma entidade jurídico-administrativa. [...] Este modo de funcionamento dos serviços públicos é bem conhecido e alimentou por muito tempo as críticas do caráter “burocrático”. [...] Os beneficiários dos serviços são, a um só tempo, homogeneizados, enquadrados por categorias jurídico-administrativas e cortados do seu pertencimento concerto a coletivos reais. (CASTEL, 1998, p. 507).

Com isso, os sujeitos perdem a individualidade e passam a fazer parte de um bloco coletivo. Ao mesmo tempo, as políticas públicas, atreladas a uma grande entidade burocrática, funcionam precariamente, respondendo a entidades jurídico-administrativas. Nesse contexto, perde-se a referência de que tais políticas foram criadas para que os direitos da população fossem atendidos, ao passo que se deixa as pessoas em segundo plano, não atendendo adequadamente às suas necessidades básicas.

Castel (1998) propõe a seguinte reflexão sobre esse contexto social:

É a representação do progresso que talvez tenha sido levada pela “crise”: a crença de que o amanhã será melhor que o hoje e de que se pode confiar no futuro para melhorar sua condição; ou, sob uma forma menos ingênua, a crença da existência de mecanismos para controlar o futuro de uma sociedade desenvolvida, dominar suas turbulências e conduzi-la a formas de equilíbrio organizadas de modo cada vez melhor. Trata-se sem dúvida, de uma herança eufemística do ideal revolucionário de um domínio completo do homem sobre seu destino através da ambição de fazer entrar, ainda que à força, o reino dos fins da história. (CASTEL, 1998, p. 498).

A escola, enquanto espaço ao qual a sociedade tem livre acesso, é também grande responsável pela formação pedagógica e humana dos sujeitos, estando aberta a acolher as expressões da questão social e a enfrentá-las no cotidiano. lamamoto (2010, p. 147) cita algumas das principais expressões da questão social, a saber: “o retrocesso no emprego, a distribuição regressiva de renda e a ampliação da pobreza, acentuando as desigualdades nos estratos socioeconômicos, de gênero e localização geográfica urbana e rural, além de queda nos níveis educacionais dos jovens”.

Se por um lado as necessidades da população são ampliadas, por outro há uma restrição imensa de recursos para a execução das políticas públicas, dentre elas a educação. Consequentemente, o contexto escolar é diretamente impactado

no atendimento às necessidades da população. Justamente em um momento em que a escola precisa de apoio para dar conta das demandas sociais que lhe são apresentadas, há uma redução no repasse de recursos públicos, tornando-se um grande desafio a prestação de um bom atendimento aos usuários da política pública de educação nos próximos 20 anos, já que os gastos serão “congelados” a partir da aprovação da já mencionada PEC 55/2016.

Para Guimarães-Iosif (2009), a educação, enquanto política pública, tem papel importante no enfrentamento das desigualdades sociais, pois assume lugar estratégico de formação de cidadãos críticos e conscientes da necessidade de luta e de participação social. Assim, atrelada às expressões da questão social presentes na escola pública, está a formação de crianças e jovens como sujeitos mais críticos e cidadãos responsáveis. Com isso, reafirma-se o quão importante é pensar estrategicamente na importância de uma educação de qualidade para a evolução do ser humano e para a melhoria de uma sociedade.

No contexto educacional, onde são expressadas as mais variadas questões sociais, há décadas o núcleo familiar é objeto de estudo. Castel (1998) se reporta a pesquisas que mostram que complicações no tecido familiar acarretam a diminuição dos recursos, como por exemplo as situações de separação, divórcio, viuvez, desemprego, endividamento e falência. Seria necessário estabelecer a relação entre a fragilidade das famílias desfavorecidas e a fragilização da família “moderna”, cujas lógicas são completamente distintas.

Percebe-se que deve existir uma espécie de espiral entre diferentes tipos de exposição da família aos riscos. A uma vulnerabilidade da estrutura familiar quase reduzida à gestão de seu capital relacional, pode-se acrescentar uma vulnerabilidade especial das famílias expostas à perda do status social e à precariedade econômica devida à degradação da condição salarial. (CASTEL, 1998, p. 534).

Muitos são os impactos que a família vem sofrendo com as modificações do mundo moderno. Castel (1998) correlaciona a degradação do status ligado ao trabalho e a fragilização de suportes relacionais que além da família asseguram uma “proteção máxima”: as relações com a vizinhança, associações e sindicatos, a participação em grupos. Algumas famílias acompanham esse pertencimento a um coletivo, entendendo-o como uma forma de “viver do social”, o que não equivale a um isolamento, mas a outro tipo de relações com os serviços sociais.

Para o autor, “há um longo caminho a percorrer para estabelecer o sistema de relações existente entre a degradação da situação econômica e social de um lado, e, de outro, a desestabilização dos modos de vida dos grupos que estão face a face com turbulências atuais”. (CASTEL, 1998, p. 536). O posicionamento de Castel é datado de 1998; hoje, o que se percebe, é que os grandes coletivos estão mais fragilizados, sejam os sindicatos, os movimentos sociais, entre outros. A população se individualizou de tal forma que se percebe, na escola, a ausência de grandes coletivos. A família participa de algumas ações, mas de forma muito individualizada.

Apesar dessa ausência, a família tem um papel importantíssimo, que extrapola o cuidado em casa, expandindo-se também à escola. A influência da família resulta em ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. Dessa forma, o comportamento dos estudantes não é influenciado apenas pelo ambiente doméstico:

Fica evidente a necessidade de considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente de trabalho, entre outras formas de interações sociais. Nesse sentido, as experiências extraescolares e a própria faixa etária em que ele se encontra são dimensões que não podem ser negligenciadas. [...] o aluno é reduzido a um conjunto de variáveis, como sua origem social e resultados escolares, não dando conta da atividade real que esses atores sociais desenvolvem, dentro e fora dos estabelecimentos de ensino. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, p. 21).

Nesse ambiente escolar repleto de contradições e desafios, também está situado o intenso trabalho da gestão escolar. Uma “boa gestão” ou uma gestão qualificada dá sentido à escola e transforma esse espaço.

Paro (2015) utiliza o conceito rigoroso e abrangente de administração para se referir à gestão da escola. Esse conceito

permite compreender que a mediação a que se refere não se restringe às atividades meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si, pois a busca de fins não se restringe às atividades meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizagem). (PARO, 2015, p. 19).

Pelo excerto subentende-se que os gestores têm a tarefa de lidar com as expressões da questão social e atuar diretamente com tais situações no contexto da

escola. Além disso, também desenvolvem atividades burocráticas e administrativas, dão conta da gestão de pessoas, preocupam-se com os processos de ensino-aprendizagem, dentre tantas outras atividades que fazem deles figuras indispensáveis nas escolas públicas.

Essa valorização da figura do gestor (ou diretor) da escola referida por Paro (2015), está atrelada à valorização da administração no ensino básico, já que o diretor é considerado o responsável pela administração escolar. Ele é um sujeito que coordena e controla o trabalho de todos, é um líder que estimula seus subordinados a alcançar metas e é considerado por todos o elemento mais importante da administração da escola. (PARO, 2015).

É preciso lembrar que o diretor, antes de ser um administrador, é um educador, sendo que sua forma de conduzir a vida escolar repercute diretamente na formação dos alunos.

A administração não é um processo desligado da atividade educacional, mas, pelo contrário, acha-se inextricavelmente envolvido nela, de tal forma que o diretor precisa estar sempre atento às consequências educativas de suas decisões e de seus atos. Quanto desempenha sua função, quando decide alguma coisa, o diretor é antes um educador preocupado com o bem-estar dos alunos, que um administrador em busca da eficiência. (DIAS, 1967, p.9 apud PARO, 2015, p. 27).

Um educador deve sempre estar atento à eficiência da escola. Não é possível buscar a eficiência se não se está preocupado e envolvido com o bem-estar dos alunos.

Paro (2015) considera o diretor escolar o mediador da administração, aquele cuja ação perpassa todos os momentos do processo de ensino, as atividades-meio e as atividades-fim, os relacionamentos entre educador e educando, pois a administração só termina depois de alcançado o fim do processo, que é educar. Sem isso, a administração escolar seria meramente burocrática. Para o autor, a ação do diretor na escola

perpassa todos os momentos do processo de realização do ensino, incluindo não apenas as atividades meio, mas também as atividades-fim, em especial aquelas que se dão na relação educador-educando, pois a ação administrativa só termina com o alcance do fim visado. (PARO, 2015, p. 25).

Segundo Paro (2015, p. 43), o diretor é responsável por uma administração que tem por objeto a escola,

cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades-meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado quer pela sociedade de um modo geral.

Ainda conforme Paro (2015), a importância da ação administrativa deriva da relação do homem com o trabalho:

É pelo trabalho que o homem faz história (e se faz histórico), na medida em que transforma a natureza e, com isso, transforma a sua própria condição humana no mundo. Para além de sua situação mero animal racional, realiza-se, com o trabalho sua condição de sujeito, isto é, de condutor de ações regidas por sua vontade. Deriva daí a importância da ação administrativa em seu sentido mais geral, porque ela é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho realizar-se da melhor forma possível. Isso significa que mediar a busca de fins é um problema que permeia toda a ação humana enquanto trabalho, seja este individual ou coletivo. (PARO, 2015, p. 28).

É preciso que a administração seja bem executada para dar subsídios e embasamentos para o sucesso do processo pedagógico. O gestor escolar enfrenta grandes desafios para mediar a relação entre o administrativo e o pedagógico, já que muitas são as situações que fazem o dia a dia de uma escola pública. A sociedade está muito próxima da escola, e isso impacta o trabalho do gestor escolar.

Quanto aos desafios do trabalho do gestor, percebe-se que quando os interesses dos que executam o trabalho coincidem com os objetivos a serem alcançados, os gestores podem investir numa atuação muito mais técnica, pois atém-se aos estudos e à implementação de formas alternativas para que todos alcancem os objetivos. (PARO, 2015).

Quando o trabalho da gestão é integrado ao do corpo docente e vice-versa, há um ganho da organização como um todo, pois a atuação é muito mais democrática. Se, ao contrário, há divergência entre os interesses dos trabalhadores e dos gestores, a coordenação fica muito mais complexa, podendo, por vezes, haver postura autoritária. (PARO, 2015). Assim, há várias formas de exercer a função de coordenação, que pode ser um esforço humano coletivo, sem identificação de funções, ou estar marcada no trabalho de uma pessoa.

Lück (2011b) define alguns comportamentos e tipos de lideranças, que são discutidos a seguir. A liderança transformacional, que é aquela “liderança orientada fortemente por valores, integridade, confiança e um sentido de verdade, comungado por todos em uma organização, que oferece uma visão transformadora de processos

sociais e da organização como um todo”. (LÜCK, 2011b, p. 45). Essa transformação está relacionada à mudança do modo de ser e de fazer das organizações, incluindo suas práticas, processos de trabalho, etc.

Outro modo de liderar, segundo Lück (2011b, p. 46-47), é a liderança transacional, que

focaliza muito mais as interações das pessoas e estilos de relacionamento mantido por elas, como forma de promover a unidade da organização e melhores condições de realização de seus objetivos.[...] essa liderança procura influir no conjunto das relações entre todas as pessoas participantes da comunidade escolar. O seu processo é avaliado, restritamente, pelo número de pessoas mobilizadas, assim como as interações que realizam na dinamização dos processos sociais. [...] Não são as interações em si que são importantes e sim a qualidade do empreendimento interpessoal garantido por interações positivas e adequadas aos objetivos de desenvolvimento.

Há ainda a liderança compartilhada, que para Lück (2011b) também está indicada como uma liderança distribuída. “Situa-se no contexto das organizações de gestão democrática, em que a tomada de decisão é disseminada e compartilhada pelos participantes da comunidade escolar”. (LÜCK, 2011b, p. 48). Quando esse tipo de liderança é exercida, as pessoas sentem-se à vontade para agir de forma criativa e promover a realização dos objetivos da organização.

A co-liderança é “exercida entre os profissionais da equipe de gestão da escola, como por exemplo, vice-diretores ou diretores auxiliares, coordenadores pedagógicos ou outros [...]”. (LÜCK, 2011b, p. 49). Esses profissionais assumem suas responsabilidades pela liderança geral da escola, a fim de atingir objetivos.

Outro modo de liderar é chamado por Lück (2011b, p. 52) de liderança educativa: “é centrada na formação de organizações de aprendizagem e entendida como fundamental na orientação de organizações no sentido de seu estabelecimento como organizações que aprendem”.

Por fim, figura a liderança integradora ou liderança holística, que pressupõe

não apenas este ou aquele aspecto da realidade, mas o conjunto de todos eles, de forma interativa, de modo a se ter um desenvolvimento ao mesmo tempo global e equilibrado, levando em consideração, por exemplo, as condições ambientais e contextuais, os fatores individuais, os objetivos organizacionais, sua visão, missão e valores, os desafios apresentados na realização do trabalho educacional, etc. (LÜCK, 2011b, p. 53-54).

Para Lück (2011b, p. 122), a liderança não é uma condição definida no nascimento de uma pessoa:

As pessoas não nascem líderes. Certas pessoas com fortes características e traços de personalidade que as identificam como líderes certamente tiveram, desde a infância, experiências de vida que contribuíram de forma significativa para que desenvolvessem certos valores, atitudes e habilidades fundamentais para a liderança.

Sendo ou não um líder, o gestor atua nesse espaço de transformação que é a escola. Nesse sentido, é importante que o formato do trabalho realizado nas escolas também seja transformado. O sistema hierárquico atual coloca o poder somente nas mãos do diretor.

Lück (2011a) entende que o conceito de gestão se assenta sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para promover mudanças, caracterizando-se por um trabalho cooperativo e associado de pessoas que analisam situações para encaminhamentos ou para tomada de decisões a partir de objetivos abraçados e entendidos por todos. Considera-se que o êxito de uma organização escolar depende da ação conjunta de todos, da coletividade.

Entende-se que o trabalho educacional, por sua natureza, demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada dos membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos. Portanto, a sua gestão pressupõe a atuação participativa, cuja adjetivação consiste em pleonasma de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar. (LÜCK, 2011a, p. 22).

De acordo com Lück (2011b, p. 67),

É comum ouvirmos o depoimento dos gestores escolares que se dizem perdidos diante da problemática e dos processos socioeducacionais que ocorrem na escola. Não identificam por onde começar a agir, de modo a dar unidade e direcionamento ao trabalho escolar. Em geral também indicam atuar “apagando incêndios”, de que resulta muito trabalho, pouco resultado e muita frustração, tendo em vista seu caráter tópico e imediatista.

Para superar esses desafios e agir de modo mais consistente e efetivo, é preciso que os gestores compreendam a realidade que a escola vivencia a partir de um sistema de ideias e significados, de modo que possam integrar fatos e processos, visualizar o conjunto integrado das ideias e organizar e dar sentido à realidade para atuar sobre ela. Para atuar, também é preciso que tenham clareza de

quais são as políticas educacionais existentes no sistema de ensino a que a escola pertence e que conheçam o projeto pedagógico da escola. (LÜCK, 2011a).

A escola pública recebe crianças e jovens de todas as classes sociais, por isso seu fracasso aparece, e a tendência é responsabilizar os meios e a forma como são utilizados. Buscam-se respostas para compreender a baixa qualidade do ensino e o mau uso dos recursos, ou a má qualidade do corpo docente ou, ainda, dos próprios usuários da escola. São muitos os fatores que interferem e que estão presentes no cotidiano da escola. Algumas das expressões da questão social com que o diretor escolar tem que lidar são “condições inadequadas de trabalho, baixos salários, falta de material didático [...], formação deficiente, falta de compromisso profissional, [...] desinteresse do aluno, violência, falta de empenho dos pais em estimular os filhos a aprender, etc.”. (PARO, 2015, p. 96-97).

Paro (2000a) afirma que as condições de vida da população podem ser fator determinante para a participação dos usuários na escola, já que tais condições de vida podem ser consideradas um problema social cuja solução escapa ao que pode ser feito em âmbito escolar. Porém, a dificuldade de atuar sobre a questão não deve ser motivo para que a escola ignore as providências que pode tomar, de modo que a sua ação deve contribuir para diminuir o impacto que as condições de vida da população causam sobre a participação escolar. Uma comunidade que participa da escola se envolve nos processos educativos e está atenta à qualidade do ensino.

Boas escolas são aquelas abertas à comunidade, seja convidando seus membros a participarem como voluntários do processo escolar, seja levando os alunos a participarem das problemáticas de sua cidade, emprestando, desse modo, ao currículo, um sentido de realidade, tal como deve ter. (LÜCK, 2011b, p. 113).

A participação de professores efetivamente e coletivamente organizados na escola estimula a discussão e análise das problemáticas pedagógicas vivenciadas na organização escolar.

Nesse complexo contexto escolar, ao gestor compete, portanto, promover um ambiente favorável à participação plena, no processo social escolar, de profissionais, alunos e pais, uma vez que se entende que “é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e as práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação dos seus alunos”. (LÜCK,

2011a, p. 78). No tocante ao papel da gestão escolar, entretanto, há uma contradição no que diz respeito à figura do diretor: por um lado, ele é considerado a autoridade máxima dentro da escola, o que lhe concederia grande autonomia; por outro lado, ele é somente um preposto do Estado, sendo responsável por fazer cumprir a lei dentro da escola. Com efeito, muitas vezes o diretor é considerado um mero álibi para justificar as causas da baixa qualidade do ensino por parte de autoridades e governantes, de modo que a responsabilidade pelo destino da escola também é atribuída ao diretor. (PARO, 2015). Essa dicotomia ocasiona, na maioria das vezes, impotência e falta de autonomia do diretor, o que se estende, também, a todo o sistema de ensino. (PARO, 2000a).

Nessa perspectiva, é preciso lutar por mais autonomia, uma vez que, se educadores, pais, alunos e funcionários participarem mais ativamente dos processos decisórios da escola, haverá melhores condições para pressionar instâncias superiores a fim de que se tenha uma escola mais autônoma e com mais recursos. (PARO, 2000a).

Como se percebe, inúmeros são os desafios da gestão escolar, de modo que estar nesse lugar requer muito mais do que responder burocraticamente por documentos da escola. “O diretor, mais do que conhecimentos de administração, precisa ter princípios humanistas. Ele precisa gostar de crianças. O diretor deve ser um educador”. (PARO, 2015, p. 113).

Há uma importância significativa no trabalho de mediação da gestão escolar no encaminhamento das expressões da questão social presentes na escola para a rede socioassistencial. A escola acaba sendo o cenário da educação, de modo que possibilita e requisita uma diversidade de ações, sejam pedagógico-sociais ou com foco interventivo em situações concretas. (AMARO, 2011). Porém, mesmo não sendo o espaço de resolução dessas situações, é na escola que chegam todas as demandas advindas do contexto familiar e social dos estudantes. Por isso, é preciso saber como encaminhar tais situações aos devidos espaços e serviços da rede socioassistencial do município, de modo a articulá-los, realizando um trabalho em rede.

[...] há de se abrir para o diálogo interinstitucional e compor parcerias, integrar redes e construir saberes e ações em interface com outros profissionais e instituições que são complementares, prestam serviços sociais ou perpassam a vida dos sujeitos e profissionais que convivem na escola. (AMARO, 2011, p. 166).

No capítulo a seguir, serão apresentados os dados da pesquisa, as análises e discussões onde outros elementos teóricos serão articulados aos resultados. Aponto que esses conteúdos se relacionam diretamente aos conceitos e às reflexões que apresentei neste referencial teórico.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – ESCOLA A

“É, tenho de confessar que ainda acredito na existência das pessoas, acredito que aquilo que acontece com os seus corpos faz uma diferença, e que nem tudo pode ser reduzido à sua classe social”.

(ALVES, 1980, p.32).

Este capítulo apresenta os resultados e discussões que envolvem o material coletado na escola A. A seção é dividida em duas partes, a saber, análise das entrevistas e dos documentos, considerando que entrevistas e documentos foram os dois instrumentos utilizados como material empírico.

5.1 Análise das entrevistas

As **expressões da questão social**¹⁴ perpassam grande parte do material coletado por meio de entrevistas. Devido à centralidade de tal tema para este trabalho, muitas são as falas que apontam o quanto as expressões da questão social estão presentes na escola.

De acordo com as entrevistadas, sempre que se observam mudanças no comportamento dos alunos, investiga-se o que pode estar acontecendo, com o intuito de compreender a situação e realizar uma intervenção:

"Eu acho que a gente observa [...] através da postura dos nossos alunos né, seja através da fala [...] verbalizando aquilo que eles sentem, seja através de atos [...] e que eles trazem pra sala de aula, trazem pro ambiente escolar [...] a gente percebe muito claramente [...] situações de abandono, situações de violência, de bullying né, às vezes a gente até desconfia assim de casos de abuso né, e que a gente fica olhando, analisando e conversando com os profissionais especializados, mas todas estas questões aparecem, e muito claramente." (D1).

"Quando a gente observa que alguma coisa não está bem através da postura da criança, ela vai bater, ela vai chutar, ela vai morder, ela vai gritar [...] a gente, opa! [...] alguma coisa está acontecendo. A gente marca uma reunião com a família [...] pra realmente conhecer um pouco mais essa família, como é que é em casa, o que tá acontecendo, conversa [...] sempre que necessário." (D1).

¹⁴ As categorias de análise serão apresentadas em negrito, para destaque.

"Aqui é mais questões emocionais né, então muitos ficam sem ver as famílias, só veem à noite. Ou ficam com a avó, os pais trabalham." (P1).

A entrevistada D1 refere identificar, pela postura dos alunos, situações de mudança de comportamento; tais alterações são, para a gestora, um alerta de que algo não está dentro do que entende ser a "normalidade da criança". A diretora manifesta que quando alguma situação é identificada, a escola intervém acionando a família para um diálogo. Algumas vezes é necessária mais de uma conversa com a família.

De acordo com Szymanski (2010), uma condição importante na relação família-escola é criar um clima de respeito mútuo, pelo qual sejam favorecidos sentimentos de confiança e competência, limitados e definidos, contudo, pelos âmbitos de atuação de cada núcleo (família e escola). Nesse sentido, uma abordagem inicial da escola perante situações-problema favorece a compreensão da família, para que ela possa intervir nos momentos em que a criança exige mais atenção.

Nas entrevistas, são desveladas algumas situações cotidianas no tocante à relação entre alunos e escola:

"Não temos questões de violência assim, temos conflitos diários, próprios das crianças, da idade. Primeiro eles tentam resolver [...] o conflito entre eles, se eles não conseguem, eles pedem ajuda pra professora do pátio, da informática, da biblioteca, de arte, educação física, expressão corporal, qualquer uma. Quando eles não conseguem, eles vêm até mim. Eu converso com eles, chamo todos os envolvidos. As conversas, meia hora, quarenta minutos, até que todo mundo fale, e a gente tenta resolver. Deixamos a diretora para último caso, só quando é muito sério". (CP1).

Segundo a entrevistada, não há problemas de violência na escola, apenas conflitos entre os alunos. O que a escola acaba não se atentando, é de que no próprio conflito pode existir muitos significados da violência. A intervenção da instituição se dá no sentido de proporcionar momentos de diálogo para a resolução dessas situações.

"O que mais acontece de situações é entre eles [...], conflitos, porque têm alguns que são mais líderes né, então dá mais, assim, confusões. Mas geralmente a gente tenta esclarecer entre eles né, conversando com eles, e se é uma coisa mais grave, buscar o auxílio da família também". (P1).

Percebe-se que a escola acaba exercendo um papel educativo e social tanto na resolução de conflitos diários quanto na vivência de emoções. Sobre esse aspecto, Amaro (2011, p. 99) refere que

A escola tem o papel social e educativo de proporcionar a vivência dessas emoções e superações, por tudo que guarda experiências vivazes à consolidação da cidadania. Dessa forma, cada integrante da comunidade escolar é partícipe da cena violenta em sua omissão, atitude de reforço ou indiferença e, ao passo que se envolve, deve também ser protagonista ativo na sua superação.

Com relação à evasão e infrequência escolar, as entrevistadas apontam que a escola A não possui casos de evasão, mas que por vezes é preciso utilizar a Ficha de Comunicação do Aluno Infrequente (FICAI):

"Evasão nós não temos. Poucas crianças faltam muitos dias na escola que eu tenha que fazer a FICAI. Os pais ligam pra justificar a falta. No terceiro dia que a criança falta a gente liga para saber. As professoras avisam no terceiro dia a gente entra em contato com a família. Consecutivo, porque no quinto dia tem que fazer FICAI. Então a gente não deixa acontecer". (CP1)

A orientação da coordenadora pedagógica é de que no quinto dia sem nenhuma justificativa ou contato da família a escola realize o preenchimento da FICAI. Contudo, segundo o relato, não há evasão na escola, e em poucos casos foi preciso preencher o documento.

"Eu fiz pouquíssimos casos de FICAI até hoje. A gente nunca deixa chegar até o quinto dia. Quando acontece [...] tu faz via online, mas a Secretaria de Educação acompanha. Tem casos em que a criança falta e retorna logo para a escola então eu faço a FICAI interna, faço ela no papel, só pra eu ter um acompanhamento meu. Como ela retorna, eu não chego a mandar pro Conselho Tutelar, faço esse registro, mas pra eu poder acompanhar". (CP1)

A coordenadora cita que elabora uma FICAI "interna" para acompanhar alguns casos, mas que não encaminha o documento oficial ao Conselho Tutelar e, conseqüentemente, ao Ministério Público. Essa estratégia pode estar contribuindo para a permanência das crianças na escola.

Outro elemento encontrado nas entrevistas é a manifestação do contexto familiar dos alunos na escola. Sobre isso, também foram contextualizadas algumas situações que surgem na escola:

"o pai e a mãe que brigam, esses relacionamentos tão inconsistentes [...] de pai que separa, que arruma namorado, que vai, que junta família que é a mãe de um, irmão de outro [...] separa e volta e tal... é a criança que sofre, ela que sofre essa violência né, esse abandono né". (D1).

O relato torna evidente os novos formatos familiares, mostrando o constante movimento das relações. As mudanças familiares, tanto estruturais quanto comportamentais, fazem com que a criança sofra impacto direto dessas modificações.

"Nós temos vários casos de pais separados, ou pais em processo de separação que influenciam na aprendizagem da criança que fica mais dispersa, desatenta, agressiva. Não quer vir na escola, os pequenos choram, ou ficam mais calados nos cantos". (CP1).

"Neste ano a gente tem uma situação que é de pais que são separados e brigam pela guarda do filho, né, então os pais brigam muito, e o filho tá no meio né. [...] estas questões interferem, porque a gente conversa com um é uma coisa, o outro diz outra, então é difícil entrar num consenso. Eu acho que isso reflete sim [...]". (P1).

A família tem um papel importante no processo de socialização, mediante práticas exercidas pelos pais, bem como na constituição do sujeito. Segundo Szymanski (2010), o caráter educativo da família se expressa na transmissão de saberes, conhecimentos e hábitos, de modo que esse núcleo é a fonte na qual a criança aprende os modos de existir. Apesar disso, a família sempre está inserida em uma rede de inter-relações, da qual a escola faz parte. Assim, quando há períodos conflituosos na família, como no citado exemplo de separação de pais, certamente a criança absorve os processos de ruptura e de conflito, e estes a acompanham no ambiente escolar.

Segundo Amaro (2011, p. 54),

Famílias monoparentais, desestruturadas, reestruturadas, e mesmo as crises conjugais acabam fragilizando as relações familiares e impondo dificuldades a sua reprodução social. As surras, e mesmo os abusos sexuais que vitimam crianças, têm, nessa desordem emocional, afetiva, econômica e social do mundo adultocêntrico, o seu palco.

Diante de uma estrutura familiar rompida e fragilizada, muitas são as situações que podem ocorrer, interferindo, de alguma forma, no desenvolvimento da criança. Dessa forma, a escola acaba acolhendo muitas questões relacionadas a situações de negligência familiar.

“E aí a criança vem pra escola às vezes suja, mal vestida, mal agasalhada, sem lanche né. Tu vê assim ó, por conta! Aí tu chama essa família pra escola, conversa com a mãe, explica [...] não mudou, chama de novo! Dá um tempo, não mudou, bom...vamos ter que acionar algo a mais, porque não podem estas crianças estar expostas”. (D1).

“a gente percebe que estas crianças estavam sofrendo né, situações de... a mãe bebia, deixava tudo atirado lá né e eles ali, por conta, com fome, com frio, com sono, com tudo né”. (D1).

Nas falas, observa-se que a escola está atenta às situações que fogem da normalidade e aberta ao diálogo com a família, mostrando, assim, preocupação com o desenvolvimento dos alunos e com as situações adversas que podem comprometer o processo de aprendizagem. Uma escola atenta aos alunos oportuniza a eles melhores chances de se desenvolverem e obterem sucesso escolar.

Famílias que passam por um período de desorganização ou reestruturação acabam delegando algumas responsabilidades à escola, de forma que esta acaba acolhendo demandas que vão para além do contexto de ensino-aprendizagem. Conforme Amaro (2011), as famílias vivenciam relações cada vez mais precarizadas e, com isso, a escola, antes centrada nas questões pedagógicas, hoje divide atenção com as cenas da vida cotidiana. Em relação a esse aspecto de precarização, algumas situações que se evidenciam são abuso de álcool e separação dos pais.

“Agora o pai então acolheu [...] a mãe é alcoólatra, os pais estão separados. [...] Então acho que o pai tá ficando durante o dia com eles, e às vezes eles vão pra casa com a mãe. Só que quando 'tão' com a mãe, ou a mãe tá bêbada, ou ela vai 'pros' bar, boate, baile, entendeu. E acho que as vezes essas crianças ficam assim meio que jogadas, [...] vem assim pra escola sujinhos, [...] bilhete nunca leem, o pai nunca sabe de nada” (D1).

Outra situação de exposição das crianças diz respeito ao fato de serem retiradas da convivência com a família e, conseqüentemente, abrigadas em casas de acolhimento, em função da negligência familiar:

"Tinha uma criança [...] uma vez que era do Lar da Menina. Que foi tirada da família. Que a mãe dela era da rua né, o pai era um marginal, estava preso e ela tinha sido abusada pelo padrasto. Então essa é uma criança que já tinha toda uma rede de apoio né. A assistente social da Prefeitura visitava, fazia todo um acompanhamento, o Conselho Tutelar conhecia essa questão da criança." (D1).

Para encaminhar o caso dessa menina, a escola teve o apoio da assistente social da SMED, que presta assessoria às escolas. Trata-se de uma situação bastante delicada, que exige o trabalho articulado de uma rede, no caso, da escola, do Conselho Tutelar e da SMED. A escola passa, em um caso como esse, a ser referência em cuidado, de modo que precisa ser sensível para compreender que a criança passa por uma situação de vida que pode gerar sequelas diante de tanto sofrimento e abandono da família.

"Quando a gente suspeita de abuso [...] suspeita de alguma [...] situação bem delicada, então a (assistente social da SMED) nos orienta como fazer, como né. Às vezes conversa com a criança, às vezes com a família, então cada caso é um caso e cada caso tem o seu encaminhamento específico né." (D1).

Fica claro que a SMED intervêm diretamente na escola quando necessário, prestando assessoria técnica competente a partir da atuação de uma assistente social responsável pela região de abrangência da instituição. Esta atende as demandas de maior gravidade, aquelas que as escolas não conseguem solucionar casos por não contarem com o trabalho direto desse profissional no espaço escolar.

Amaro (2011) respalda a necessidade de atuação do profissional do serviço social nas escolas

Nos espaços educacionais, dada a sua permeabilidade às questões sociais globais e aos enfrentamentos particulares da vida social dos sujeitos que neles convivem, a importância e a necessidade do trabalho do serviço social não apenas se confirma como se dimensiona. (AMARO, 2011, p. 102).

Diante dos desafios familiares atuais, a escola preocupa-se com situações que passa a conhecer a partir das visitas anuais que faz aos alunos. Essas visitas

acontecem durante a realização da pesquisa socioantropológica¹⁵, que ocorre todo ano na rede municipal da cidade de Novo Hamburgo. Trata-se de uma oportunidade que professores, equipes diretivas e funcionários têm de conhecer de perto a realidade de algumas famílias da escola.

"Nós fizemos também as visitas às famílias duas vezes por ano, existem as pesquisas socioantropológicas [...]. Todos os profissionais da escola saem da escola num sábado de manhã e vão visitar as famílias. E aí a gente já escolhe pra visitar estas famílias daqueles que a gente já observa que tem uma necessidade maior pra tá vendo como é que é a situação, como é que é a estrutura econômica, enfim. Todas as situações da família né. Então é mais uma oportunidade que a gente tem pra tá conhecendo estas famílias". (D1).

"Aí eu fui visitar, mas como é que vai fazer tema se não existe uma mesa na casa, não existe uma mesa! Eu não consigo imaginar uma casa que não tenha uma mesa, como é que fazem as refeições? Não tinha uma mesa naquela casa, né. Aí tu tá ali na sala de aula e reclama, mas ele nunca faz o tema! Sim! Como é que vai fazer o tema? Onde? Na cama? No chão? Então tudo isso o professor tem que saber". (D1).

A escola, ao realizar a pesquisa socioantropológica proposta pela Secretaria Municipal de Educação, se depara com a realidade dos alunos. Isso desmistifica uma série de ideias preconcebidas, e possibilita que os professores conheçam a realidade de alguns estudantes. Esse momento é, sem dúvida, uma excelente oportunidade de aproximação entre professores, gestão e famílias.

Segundo Szymanski (2010), o ponto de partida da relação família-escola é o (re)conhecimento mútuo. Muitas vezes a concepção da escola com relação às famílias é baseada em preconceitos. O preconceito limita a interpretação do outro. "Reconhecer significa sair dos limites estreitos do preconceito e abrir-se para as novas possibilidades de ser o outro e de ser-com-o-outro." (SZAYMANSKI, 2010, p. 107).

¹⁵ A gestão educacional municipal de Novo Hamburgo, no período de 2009/2014, tendo como Secretário de Educação o Sr. Prof. Ms. Ademal Alberto Carabajal e como assessores técnico-pedagógicos os professores Sr. José Clóvis de Azevedo e Silvio Rocha, apresentou o projeto de desenvolvimento de uma Escola Cidadã, que tinha como eixo central a qualidade do ensino e a democratização da escola. Diante disto, uma das primeiras ações foi a aplicação de uma pesquisa socioantropológica em todas as escolas municipais. Os principais objetivos da pesquisa foram: conhecer a realidade dos indivíduos e da comunidade da qual eles fazem parte e iniciar o processo de gestão democrática através de uma escuta qualificada, a partir de demandas trazidas da comunidade. (CORSETTI, 2015).

Amaro (2011) acredita que é preciso que a escola esteja em sintonia com a realidade dos alunos:

Para que a escola desempenhe seu papel político desenvolvendo o senso crítico e a cidadania, é preciso que esteja em sintonia com a realidade da comunidade em que se insere, respeitando a realidade social, cultural e econômica dos alunos e partindo dela para empreender as atividades sociopedagógicas a ela voltadas. (AMARO, 2011, p. 51).

Diversas situações familiares resultam em questões sociais que se manifestam na escola, como por exemplo, saúde, falta de diálogo, desemprego e tantas outras. A coordenadora pedagógica revela algumas delas em suas falas:

"Um caso assim, de uma mãe com câncer, por exemplo, [...] a gente se coloca numa posição de escuta, de ajuda, que quando eles tiverem qualquer situação eles podem nos procurar que tudo que for falado vai ser em sigilo, a gente está aí pra se ajudar, se eles quiserem eu posso chamar os pais para conversar." (CP1).

"Às vezes eles dizem assim: o pai não tem tempo pra mim, a mãe não me ajuda no tema, ou só vai na academia. Daí a gente diz, tu queres que eu te ajude? Tu já tentou dizer isso para o pai. [...] Porque às vezes eles dizem, profe a mãe manda estudar, o pai diz tem que estudar, mas como é que se estuda? Como é que a gente faz?" (CP1).

A ausência dos pais prejudica o desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, interfere no processo de aprendizagem. Isso fica evidente nos seguintes relatos:

"Tem uma aluna que às vezes dorme na vó. Já fica quase a semana toda lá. Vê os pais ao meio dia. Então como é que vai ajudar na aprendizagem? Não tem um acompanhamento, né." (P1).

"Tem outro ali que a mãe foi embora deixou com o pai [...] a gente tenta ajudar da melhor forma, conversando, dando carinho né, mostrando que se precisar a gente tá aqui, pra ajudar né [...]". (P1).

As famílias que não estão próximas dos filhos, acompanhando a vida escolar, prejudicam o seu desenvolvimento escolar das crianças. Segundo Szymanski (2010, p. 30), "a família apresenta-se como um contexto de desenvolvimento humano, lançando mão de práticas educativas com a finalidade de preparar seus filhos e filhas para a sociedade em que vivem". Essa transmissão de herança cultural

possibilita que posteriormente a criança se insira no mundo social. Sem esse legado, a criança fica à mercê de um cuidado com a devida atenção e, com isso, tantas demandas acabam emergindo no contexto escolar.

Outra situação mencionada na entrevista por uma das professoras foi o desemprego. Segundo a docente, essa foi uma manifestação importante que surgiu em sala de aula especialmente no ano de 2016. Nesse período de forte crise econômica do país, algumas famílias foram impactadas pelo desemprego, sendo evidente a consequente modificação socioeconômica:

"Tem a situação de um aluno que os pais estavam desempregados, o pai [...] e a mãe, [...] então assim estavam em situação bem difícil, de trazer materiais né, então eu até fiquei pedindo pras gurias (as professoras), pra ajudá-los né, trazer mochilas, a escola deu caderno, deu alguns materiais". (P1).

"Olha eu sei que tem uns dois pais que estão desempregados agora, né, e tem assim alguns que são separados, né, olha eu acho que são poucos que tem uma boa renda. E até a gente vê pelos materiais né. Que esse ano assim tá mais precário". (P1).

"A gente vai e conversa, olha tem aluno tal que os pais estão desempregados [...]. Ela não tem materiais né. Ah então assim vamos pegar né. Tinha mochila e [...] os outros alunos ajudaram né". (P1).

A professora refere que a situação socioeconômica das famílias é variada, e que algumas que antes não apresentavam dificuldades financeiras, neste último ano passaram a tê-los. Nesse sentido, a escola assume um papel de mediadora entre o aluno e a família, buscando resolver conflitos existentes na família e que emergem dentro da escola.

Libâneo (2006) traduz em termos práticos como se dá a mediação no cotidiano escolar:

A escola é mediadora entre a condição concreta de vida da clientela que nela ingressa e a destinação social desta clientela. Se as relações contraditórias entre reprodução e mudança se efetuem na e pela escola, essa mediação se dará tanto no sentido de que a destinação social dessa clientela reafirme as suas condições de origem, quanto no sentido de que estas condições de origem sejam negadas. [...] Num caso como o outro, esse processo de negação passa pela aquisição dos conteúdos e habilidades que a escola tem por função transmitir, em suma, pela apropriação do conhecimento. [...] Conhecer as mediações finas dessa trama, que se desenvolve no cotidiano escolar tal como ele é, constitui uma das pré-condições para que possamos desenvolver uma ação prática na direção do seu vir-a-ser. Por aí, talvez seja possível recuperar o específico

da educação escolar, isto é, o pedagógico, sem perder a vinculação com o todo". (MELLO, 1983, p. 9, apud LIBÂNEO, 2006, p. 16).

Com relação ao aspecto da mediação, quando a escola recebe alunos de inclusão acaba mediando a inserção da criança e de sua família no meio escolar. Tais alunos demandam atendimentos diferenciados e para além do espaço escolar, necessitando de uma rede de atendimento.

"nós temos [...] uma criança de inclusão que nós acolhemos na escola, até o remedinho dela a gente dá. Por quê? A mãe é uma viciada, [...] ela nem tem contato com a mãe e, mora com o pai e com avó. [...] ela não obedece a vó [...] porque a gente tá dando medicação? [...] no meio dia vinha uma pessoa aqui sempre dá medicação pra ela. [...] um dia era pra vir uma vizinha, outro dia vinha uma amiga, outro dia a vó, outro dia o vô. Resumindo [...] ela nunca tomava a medicação nos horários certos. [...] A gente dá a medicação pra ela [...] e ela agora tá tão bem, ela evoluiu tanto na aprendizagem ela tá super bem, tá lendo, tá escrevendo, tá fazendo tudo." (D1).

"O ano passado eu tinha um aluno que ele tem problema na fala, precisava de uma fono. Só que eles não tinham condições de pagar, daí a mãe ficou quase um ano tentando, ligando quase todos os dias pra Secretaria de Saúde, até que conseguiu. Mas é difícil." (P1).

Os encaminhamentos a fonoaudiólogos são demandas muito presentes nas escolas, mas não supridas pelo município. No caso apresentado pela professora, a insistência da mãe foi determinante para que o aluno conseguisse acesso ao atendimento desse profissional.

"Nós temos casos de criança de inclusão, [...] recebemos um caso novo este ano, uma criança que ainda não fala, se expressa através de gestos, mas que o grupo já está se adaptando. No início eles estranharam um pouquinho porque ela gritava, e, caminhava muito pelo pátio, mas eles entenderam que ela estava explorando esses ambientes, que estava se adaptando à escola. Os alunos passam e dizem o nome dela, ela olha, então ela já está mais integrada". (CP1).

Em caso de alunos de inclusão que apresentam demandas específicas, conforme apresentado acima, a escola também passa por um processo de adaptação, já que a criança apresenta dificuldades e limitações até então não conhecidas pela instituição.

Percebe-se que muitas são as manifestações das expressões da questão social evidenciadas na escola A. As falas das entrevistadas mostram questões

relacionadas ao contexto escolar, com destaque a questões de conflito, como bullying e contexto familiar, situações como separação de pais, reorganização da estrutura familiar, negligência familiar, desemprego, falta de cuidados e de acompanhamento escolar, além de deficiências que requerem atenção especial da escola e da família. Assim, fica evidente, nas falas, que a escola é palco de problemas sociais de toda ordem, apresentando famílias precarizadas, desemprego, violência, etc., como Amaro (2011) destaca no referencial teórico.

Nesse contexto, destaca-se a importância de a escola estar atenta à identificação, ao acolhimento e ao encaminhamento das expressões da questão social. Embora a família seja indispensável no processo socializador da criança, a escola também contribui significativamente na formação do sujeito, ajudando-o a caminhar para fora do ambiente familiar ao criar uma rede de relações que lhe possibilitem uma vida digna e relações humanas estáveis e amorosas. (SZYMANSKI, 2010).

Outra categoria identificada é a **articulação professor-gestão**. É evidente a importância dos educadores na identificação das demandas advindas dos alunos. O professor que está em sala de aula vivencia com mais proximidade as mudanças de comportamento referidas pela entrevistada D1 na categoria anterior. No excerto abaixo, a mesma entrevistada refere que o trabalho é em equipe e que há diálogo entre professores e gestão quanto ao encaminhamento de expressões da questão social:

"Raramente uma destas situações se passa despercebida pelos professores e pela gestão, né. Porque dentro [...] da nossa escola pelo menos, existe um trabalho de equipe né, o trabalho que a professora desenvolve não é o trabalho dela [...] na sala de aula, mas o trabalho ocorre em equipe. Então em algum momento essa professora vai estar conversando com os outros setores da escola, sejam os outros profissionais que atendem essas crianças, seja com a própria equipe diretiva né". (D1).

A diretora se refere à articulação do trabalho entre professores e gestão da escola. Segundo a fala, os professores interagem com outros setores da escola e com a gestão. Conforme explicitado por Paro (2015) no referencial teórico, a mediação que a gestão realiza oportuniza que professor e gestão estejam articulados em prol de uma educação de qualidade.

"a coordenadora pedagógica [...] faz um trabalho de ponta nesse sentido. Porque os nossos alunos já tem esse hábito [...] quando acontece uma situação de violência, de bullying, qualquer situação que ocorrem eles já sabem. Às vezes eles vão por conta própria [...] me procurar aqui direto, [...] mas porque a gente permite né. Eu sempre digo se eles chegam até aqui [...] pra pedir ajuda é porque a gente permite, a gente abre esse caminho, [...] e isso é muito bacana então... nesses momentos né e dessas falas e dessas escutas é que a gente escuta isso, é que a gente percebe, é isso que vem de fora pra escola". (D1).

Na fala da coordenadora, evidencia-se que ela busca envolver professores e alunos na resolução de conflitos, realizando, enquanto gestão, a mediação dos processos pedagógicos. (PARO, 2015).

"se eu não consigo resolver com as crianças, se a gente não consegue fazer essa intervenção de forma satisfatória, a gente chama a família. Então a professora participa junto, [...] todos os alunos envolvidos, em último caso a diretora". (CP1).

"Quando eles vem, dentro do possível, a gente possibilita a participação das outras professoras que trabalham com a criança também [...] São olhares diferentes e vivências diferentes. Quando não for possível, eu participo, a professora regente, a diretora, e uma professora apoio faz o revezamento entre as professoras dos projetos para que estas também participem na reunião". (CP1).

"na reunião professora da turma [...] e eu participo junto das conversas, porque a gente acredita que o aluno é nosso, não é só da professora". (CP1).

Nas falas acima, a coordenadora pedagógica cita um exemplo de articulação entre professores e gestão para discussão de casos de alunos. Tal ação considera que o aluno é responsabilidade de todos. A direção somente é acionada em casos mais graves, mas professor e coordenação pedagógica sempre participam do diálogo com a família.

A coordenadora pedagógica revela, ainda, que tendo em vista a rotina escolar e os imprevistos do dia a dia, não é possível registrar todos os casos e situações que ocorrem na escola. As professoras não realizam nenhum registro documental quando acionam a equipe diretiva, apenas fazem uma comunicação oral.

"Como é que as professoras fazem geralmente, elas falam oralmente pra mim. [...] aconteceu tal situação, deu desentendimento, já tentei, já consegui em parte resolver, ou não consegui resolver, trouxe eles pra ti.

Mas no corre-corre do dia a dia, às vezes são tantas situações que [...] tu não consegue fazer o registro na hora de tudo, então eu deixo só para os casos mais sérios". (CP1).

Segundo a professora, ela realiza uma primeira tentativa de resolução da situação para depois acionar o apoio da coordenação pedagógica. Esta, quando acionada, participa das reuniões com a família sempre que possível.

"converso com a criança primeiro, aí depois se tem uma situação específica, ou mesmo de dificuldade de aprendizagem, daí eu levo pra coordenadora, e aí nós chamamos a família. Geralmente, na maioria das vezes, ela participa junto das conversas, quando ela não pode participar, a diretora participa, né". (P1).

"Só quando ela não pode daí eu converso sozinha. E a gente tem também o hábito de fazer uma ata né pra registrar então essa conversa pra que fique documentado [...] aí tem a ata ali que comprova a conversa". (P1).

Conforme a professora, os diálogos são registrados. A docente reafirma que conversa com a família geralmente com a presença da coordenadora pedagógica. O mesmo acontece quando são acionados profissionais externos à escola, o que desencadeia reuniões com esses parceiros. Mesmo quando o professor não pode comparecer, a coordenadora se faz presente e a professora recebe retorno.

"Quando o professor não pode ir a coordenadora vai, a professora do laboratório de aprendizagem, daí elas trazem né o que foi conversado. Daí a gente sabe no caso da questão de aprendizagem". (P1).

Com relação à **rede e estratégias de ação** no que se refere ao encaminhamento de situações para os serviços externos, a professora relata que a coordenadora faz todos os contatos necessários, seja com a rede socioassistencial do município, seja com profissionais particulares.

"Alunos com dificuldade, daí a gente leva pra (coordenadora pedagógica) daí a gente conversa com ela, preenche aquelas fichas pro NAP, daí ela faz o encaminhamento". (P1).

De acordo com a fala, as fichas são preenchidas somente no momento do encaminhamento externo, de modo que quando a professora reporta a questão à coordenação, não realiza nenhum registro.

Nesse sentido, a escola se articula com alguns espaços e serviços públicos e também conta com a parceria de profissionais particulares que prestam serviços a preços mais acessíveis às famílias:

"muitas crianças são encaminhadas né, alguns conseguem pagar, alguns não. Aí a gente busca outras redes de apoio né, a Feevale sempre foi uma parceira nossa assim, [...] faz diversos atendimentos gratuitos né, pra aquelas [...] famílias não conseguem pagar. Igreja, enfim, vão buscando né, a gente descobre alguma coisa e vai e encaminha. Em alguns momentos esses profissionais também vem até a escola pra gente pensar juntos [...] Pra nós é muito comum isso, os profissionais virem até a escola pra gente pensar junto". (D1).

A escola se alia a redes externas para dar conta dos atendimentos que não oferece. Os profissionais prestam serviços, gratuitos ou não, a crianças com os mais diversos casos. Para que o atendimento seja efetivo e de qualidade, a escola precisa estar aberta ao diálogo com as redes de atendimento e de proteção, bem como com esses profissionais parceiros.

"É uma coisa de ficar atenta, de estar prestando atenção nos profissionais e todo mundo. Um fala uma coisa e tu vai atrás e corre e tal, [...]. Mas eu acho que muitas parcerias dão certo né, e as crianças é que são as grandes beneficiárias disso né. Porque uma criança que precisa de fono, ela vai ter dificuldade na aprendizagem, né, porque como é que ela vai dar conta se ela fala errado, né, [...] e aí isso realmente dá um suporte muito grande né." (D1).

A escola reconhece que sozinha não consegue dar conta de assistir a todas as demandas que emergem em seu contexto. Estar atenta significa ir em busca do atendimento necessário para cada demanda. Segundo Amaro (2011, p. 46), "A articulação [...] implica diálogo, compartilhamento, construção coletiva, participação ativa e decisória e supõe um consenso dinâmico, negociado".

"E aí sempre que vem um profissional a gente abre as portas, a gente conversa, a gente atende e esse profissional se coloca aqui a disposição. [...] A igreja Cáritas do centro lá tem um trabalho com psicólogo, com fono! Então assim a gente [...] vai descobrindo, daqui, dali. [...]. A gente descobriu agora há pouco que nós estamos encaminhando nossos alunos de fono pro SUS, o SUS tem feito atendimentos, a gente manda procurar no posto [...] Tínhamos um aluno que tinha uma demanda muito grande e já é o segundo ano que ele tá sendo atendido pelo SUS. [...] pra nós era novidade até então. Bah agora a gente descobriu, todas as crianças que

tem a gente diz, mãe, a gente faz aqui um [...] um parecer, faz o que eles pedem, né, leva e procura lá, e busca esse atendimento." (D1).

À medida que as demandas começam a surgir, a coordenadora trabalha no sentido de articular com novas redes o acolhimento das necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, novas estratégias são tomadas para que a rede se (re)construa cotidianamente. Ao mesmo tempo em que se evidencia o trabalho em rede como uma grande possibilidade de atendimento, percebe-se que a atuação de um profissional de Serviço Social na escola possibilitaria que a coordenadora pedagógica focasse nas suas funções mais específicas. Segundo Silveira (2013), existe uma defasagem de profissionais para a demanda que emerge nas escolas públicas.

"A nossa clientela é bem privilegiada nesse sentido. A maior parte das nossas crianças quando precisam de um atendimento, as famílias conseguem fazer um atendimento psicológico, exames neurológicos, fonoaudióloga, por convênio médico ou pela Pastoral São Luis que é um preço mais acessível. A Pastoral São Luis conta com psicólogos, psicopedagogo, fonoaudiólogo, nutricionista, por um preço mais acessível. Então as famílias vão lá". (CP1).

"É bem difícil de conseguir [...] a gente indica bastante ali a Pastoral da Criança né. Que ali tem um preço mais acessível. Mas é difícil, porque a gente sabe também que na rede tem muitas demandas né". (P1).

A coordenadora pedagógica faz menção às famílias que possuem uma condição socioeconômica mais favorável e conseguem aderir aos profissionais particulares. Apesar do preço mais acessível, trata-se, contudo, de um custo para as famílias. Já as que não possuem nenhuma condição de pagar acabam sendo prejudicadas no acesso aos serviços e profissionais. Segundo a professora, a rede tem muitas demandas, e os alunos acabam esperando por atendimento.

A coordenadora refere fazer contato para negociar valores com os profissionais privados:

"A única coisa que eu faço é conversar com as profissionais e comentar da realidade das nossas crianças e perguntar se elas negociam preço, como elas já me conhecem há bastante tempo, elas dizem, pode ir lá que a gente negocia". (CP1).

"Outros atendimentos assim, como o IPSI. [...] São grupos de profissionais especializados que atendem as crianças por um preço mais acessível. [...] o valor da consulta depende da renda". (CP1).

"Temos mães psicólogas que se disponibilizam atender se for aluno da escola. É possível se a família comprovar que está com dificuldade financeira". (CP1).

A escola refere trocar informações com os profissionais que atendem os alunos, mesmo com os da rede privada.

"Estes profissionais especializados vem com muita frequência na escola. Nossa escola tem o hábito de chamar muito pra conversar, a família, os profissionais e a gente acredita realmente nesse trabalho de parceria. [...] Todos os profissionais [...] são muito acessíveis. Os profissionais especializados que atendem (psicólogos, psicopedagogo...) vem na escola conversar, mas fonoaudióloga geralmente não vem, tem que ligar ou ir até o local". (CP1).

Além dos profissionais privados que oferecem serviços com custo reduzido, a escola conta com apoio e parceria do Setor Psicossocial da SMED, núcleo integrado por profissionais de psicologia e serviço social que atende todas as escolas da rede pública municipal. Esse setor é dividido por regiões de atendimento, chamados territórios, definidos dentro da rede de educação.

"Geralmente para o psicossocial são aqueles casos de crianças em que os pais e mães não são presentes, ou que são criadas pelos tios e pelas tias, ou que a família não consegue acompanhar na aprendizagem. O psicossocial acompanha e vem na escola. Nós temos a [...] como nossa assessora, ela é assistente social. A [...] é assessora da inclusão. A gente sempre tenta resolver primeiro na escola, mas sempre que precisar a gente pode pedir ajuda. Então na parte pedagógica a assessora é a [...]. Estas são as nossas coordenadoras da região norte. Mas se eu precisar de um olhar da psicologia, por exemplo, nós temos essa possibilidade de trocar ideias com a psicóloga". (CP1).

Conforme relatos da entrevistada, para cada demanda há uma pessoa de referência que presta assessoria à escola A. A coordenadora refere que a Secretaria de Educação só é acionada em casos de maior complexidade, o que não acontece muito na escola.

"Nós temos o acompanhamento da SMED, da Secretaria de Educação que acompanha as nossas crianças, principalmente quando são casos

mais difíceis, mas nós não temos casos muito difíceis. Então eu encaminho poucas crianças". (CP1).

A diretora também refere que a Secretaria de Educação é acionada em casos de maior complexidade e quando há necessidade de intervenção da assistente social para alguma visita ou orientação mais específica.

"Aí primeiro a gente aciona a Secretaria de Educação, [...] a Secretaria de Educação aciona Conselho Tutelar, Conselho Tutelar... [...] É. A [...] assistente social. Então sempre que a gente tem uma situação mais social assim, a gente procura a (assistente social). Convida ela pra vim pra escola, fala das situações. Ela faz visita quando é necessário". (D1).

"Nós temos algumas crianças que são atendidas no NAP, na música e ludicidade, psicologia e psicopedagogia. Existe essa parceria, as crianças são levadas pelas famílias, atendidas". (CP1).

Dentro da própria escola há dois serviços especializados que atendem os alunos nas questões pedagógicas: o Laboratório de Aprendizagem e a Sala de Recursos. A entrevistada esclarece como eles funcionam:

"Porque nós temos aqui dentro da escola, [...] uma profissional que atende no Laboratório de Aprendizagem, [...] os alunos vem no contra turno, pra trabalhar mais questões, relacionadas à aprendizagem né. Quando se percebe que essa criança está tendo uma defasagem mais na questão cognitiva e nós temos uma outra profissional que trabalha aqui na escola [...] Sala de Recursos é uma profissional que atende mais os alunos de inclusão né". (D1).

O encaminhamento de alunos para esses espaços é realizado por meio de um processo interno, conforme esclarece a coordenadora. Quando a sala de recursos ou o laboratório de aprendizagem não comportam o atendimento, os alunos são encaminhados ao Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), serviço público que atende todas as crianças da rede municipal de ensino. Porém, como a demanda é maior do que a oferta, existe um fluxo definido para o encaminhamento ao serviço.

"o laboratório de aprendizagem tem uma ficha, uma parte que é preenchida por mim, pela professora e esse material é encaminhado pra Secretaria de Educação. A professora [...] responsável da região norte, lê e encaminha o material lá para o NAP. O NAP junta numa reunião todos os profissionais, analisam as fichas e verificam quem vai poder, naquele

momento atender aquela criança, de acordo com sua necessidade". (CP1).

Além da rede de apoio e de atendimento socioassistencial, a escola utiliza estratégias de ação para dar conta das expressões da questão social presentes em seu cotidiano. Nesse sentido, há dois recursos internos já mencionados, o Laboratório de Aprendizagem e a Sala de Recursos, que visam a atender alunos com alguma dificuldade de aprendizagem ou defasagem. Assim, alguns alunos se beneficiam com atendimento dentro da própria escola, o que é bastante interessante para as famílias. Contudo, há muitas demandas que precisam ser atendidas em espaços externos:

"a escola tem que ter esse olhar e ver o que dentro do possível, é possível fazer pra que essa criança dê conta né. Que seja fazendo encaminhamentos, buscando redes de apoio né, [...]. Nós como profissionais a gente logo identifica, ó essa criança precisa um fono, essa criança precisa um psicólogo, essa criança um psicopedagogo, isso aqui precisa ser encaminhada pra um neuro, [...] a gente percebe que algo está acontecendo". (D1).

A diretora refere que a escola identifica as demandas, mas que realmente não consegue dar conta de todas elas, de modo que precisa acionar redes de apoio e criar estratégias de ação. Assim, a instituição está sempre atenta às demandas de cada criança, buscando serviços profissionais que não consegue contemplar.

"A gente compra a briga no bom sentido, de insistir, de justificar, de explicar o porquê daquela criança participar. Quando as crianças não vem no projeto a gente liga pra casa, retoma o compromisso com eles, seja no laboratório, na sala de recursos, no Mais Educação, porque realmente nós temos profissionais que investem, se dedicam". (CP1).

Diante de tantas demandas presentes na escola, diretora e coordenadora pedagógica precisam estar atentas e insistir no atendimento dos estudantes. Enquanto gestoras, precisam zelar para que os alunos tenham acesso a serviços que a escola não oferece e que contudo são necessários para o bom andamento do processo educativo.

Segundo Paro (2001, p. 120)

[...] esse é precisamente o papel do coordenador pedagógico e do diretor escolar, ou seja, cuidar para que, no desempenho de suas atribuições, as

ações se realizem da forma mais eficaz possível, tendo presentes as condições objetivas, bem como os indivíduos e grupos mediante os quais, e em benefício dos quais, se realiza a educação.

Uma estratégia de ação importantíssima referida pela escola é o diálogo, seja com a família, seja com os próprios estudantes em conflitos diários. Tal atitude mostra que a escola se dispõe a ouvir a demanda, a acolher e a realizar os encaminhamentos necessários.

“Sempre que tem alguma coisa a gente chama a família, né, se conversa pra tentar de alguma maneira ajuda-los né, a se desenvolver melhor na escola”. (P1).

Porém, nesses momentos de diálogo, os profissionais nem sempre prezam por registrar informações. Fica evidente, nas falas, que as conversas com alunos, entendidas como mais corriqueiras, não são registradas; já os diálogos com as famílias são priorizados nesse processo:

“a maior parte das crianças quando acontece um conflito e eles vem conversar, eu não faço registro, a não ser quando é muito sério. Se for muito sério, eu faço uma ata, onde a gente escreve o que aconteceu e eles escrevem o nome. [...] mas geralmente as conversas são comigo, onde a gente prioriza o olho no olho, a escuta de todos, a compreensão do que aconteceu e a resolução desse conflito. Então quando é uma coisa mais simples e diária, e acontece muito, eu não faço registro”. (CP1).

“[...] como dá minha aluna ali. Não se fez registro nenhum, mas se ajuda. [...] já pegou, já tinha o material ali, já resolve. Porque eu acho que é muito resolvido aqui dentro. Muito dinâmico né. Tudo é aqui né, não precisa pedir auxílio fora daqui. [...] Acho que o que depende da secretaria [...] aí é diferente”. (P1).

“No corre-corre do dia a dia nem sempre tu consegue com todo o material então tu faz uso disso. Se eu estou na secretaria, aconteceu alguma situação, pego uma folha, pode ser folha em branco, faço o registro e guardo no meu material”. (CP1).

A professora confirma que a maioria das demandas que surgem no contexto escolar acaba sendo tratada e encaminhada internamente, com o auxílio de professores, gestão e funcionários. A docente refere que a escola é dinâmica. Com base nesse fragmento, pode-se pensar que um encaminhamento para serviços externos pode ter retorno mais moroso e, como a escola tem pressa na

resolutividade de questões que envolvem os alunos, prefere resolver internamente muitas questões, sem acionar a Secretaria de Educação, por exemplo, em casos de maior complexidade, como já exposto.

Considerando essa perspectiva de autonomia para resolver conflitos internamente, as entrevistas revelaram uma categoria que se refere à **concepção de boa escola/qualidade da escola**.

A diretora destaca o trabalho desenvolvido por todos profissionais e enfatiza, com orgulho, que o trabalho da coordenadora pedagógica é diferenciado:

"Todos esses profissionais, seja professor da sala de recursos, seja essa professora do Laboratório de Aprendizagem, a professora da sala de aula, a própria coordenadora pedagógica que faz um trabalho bem bacana aqui na escola, [...] o trabalho da nossa coordenadora pedagógica da nossa escola é um trabalho bem diferenciado, não posso falar do trabalho das outras escolas, eu posso falar com propriedade do trabalho que nós desenvolvemos aqui na escola né". (D1).

A entrevistada ainda refere que a imagem da escola é muito positiva na cidade de Novo Hamburgo. Na sua concepção, essa imagem é construída a partir do trabalho dos profissionais da escola e também do envolvimento das famílias:

"eu escuto direto as pessoas me dizendo, diretora, a [...] é a melhor escola de Novo Hamburgo... nossa! Sempre, sempre! Qualquer lugar que eu vá, seja no comércio, seja no social, onde eu circular eu vou escutar isso. E essa imagem quem constrói somos nós. Somos os profissionais dessa escola, que conseguem fazer as amarrações com todo o corpo né, toda comunidade escolar, não só dentro da comunidade, mas também trazendo os pais né, pra participar e [...] desenvolvendo então bem esse trabalho né". (D1).

"E eu sempre digo, eu deixo bem claro que a nossa escola é tida como referência [...] Que eu escuto muito que a nossa escola é referência na sociedade hamburguense, porque eu escuto direto". (D1).

"O que eu acredito que eu digo sempre, [...] ah a [...] é a melhor escola. Não é resultado do trabalho da diretora, não é resultado só do trabalho dos professores, isso é o resultado do trabalho de toda uma equipe. Então cada um tem um pouco de mérito nesse processo. Se as famílias não estivessem presentes, nos apoiando, [...] essa parceria da família com a escola, dos profissionais [...], do estímulo a esse aluno pra aprendizagem. [...] A gente olha pros nossos alunos e a gente ainda vê nos nossos alunos aquele brilho no olho né, a vontade de aprender. [...] Isso hoje é um desafio pra escola, com tanta tecnologia fazer com que uma criança venha pra uma sala de aula e aquilo com que a quase mil

anos atrás se fazia e ainda se faz escola [...]. Nós ainda conseguir com que as crianças sejam motivadas pra aprendizagem, [...] É um mérito muito grande.[...] Sentir, saber que o nosso aluno ainda brilha o olho, ainda se motiva pela aprendizagem, e que consiga evoluir e que consiga construir uma escola bacana, que seja referência pra comunidade, é um mérito de todos, todos nós. É um mérito de um trabalho bem feito de toda uma equipe né, não é mérito de uma pessoa só". (D1).

Nogueira; Romanelli; Zago (2000) apontam para o sentido que a escola faz na vida de cada estudante, o que pode ser caracterizado pelo brilho no olho ao qual a diretora se refere: "É função da escola permitir ao aluno se apropriar dos saberes [...] a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela." (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, p. 34).

A entrevistada se refere à instituição que dirige como a melhor escola, revelando que tal título é mérito de um trabalho coletivo. Acredita, ainda, que os alunos ajudam na construção de uma "escola bacana".

Segundo Paro (2001), a escola pública precisa ser competente e trabalhar no sentido de seduzir os alunos para aprender. Nessa perspectiva, há muito que fazer para isso acontecer, e nem tudo depende da escola.

Na qualidade de sujeito humano, o aluno não vive apenas na escola e não forma apenas aí seus valores. [...] Uma postura positiva com relação ao aprender e ao estudar não acontece de uma hora para outra nem de uma vez por todas: é um valor cultural que precisa ser permanentemente cultivado. Começa a formar-se desde os primeiros anos de vida, precisa de ambiente favorável para desenvolver-se e carece de estímulos permanentes durante a infância e adolescência. (PARO, 2001, p. 107).

Nos excertos a seguir, a entrevistada afirma que a qualidade da escola depende da competência e da boa formação dos professores e também da presença dos pais na vida escolar dos filhos:

"Nós temos professores bem presentes, competentes, nós não somos perfeitos, temos muito a melhorar. Estamos numa constante caminhada de estudo, mas nós temos um grupo que realmente se preocupa com o aluno, investe e acredita na educação. Que participa de formações, um grupo que tem formação (especialização), que tá sempre estudando, lendo, pesquisando, isso faz a diferença. E pais muito presentes, [...] acompanham tema, material escolar, de buscar ajuda com profissional especializado, então isso faz a diferença". (CP1).

"E se algo está bom, é mérito de todos que passaram por esta escola, [...] é mérito dos 46 anos de história que tem de todos os profissionais, de todas as famílias e de todos os alunos que passaram nessa história". (CP1).

Segundo a coordenadora pedagógica, todos os atores que passaram pela escola durante esses 46 anos de existência contribuíram para que ela tivesse a imagem que tem hoje. Esse fato contribui para corroborar o que Paro (2015, p. 27) diz sobre ser um educador: "é a forma de buscar a eficiência na escola. Não é possível buscar a eficiência na escola se não estiver preocupado (envolvido) com o bem estar dos alunos".

Outra categoria que emergiu das entrevistas se relaciona às **atividades para além do pedagógico**. Sobre esse aspecto, evidencia-se que professores e gestão acabam se envolvendo em questões que vão além do contexto da alfabetização e da formação pedagógica dos alunos, de modo que o limite entre o que é responsabilidade da escola e que é obrigação da família fica invisível, já que essas duas dimensões se misturam.

Verificam-se, pois, no contexto escolar, atividades que ultrapassam os limites do conhecimento formativo e pedagógico dos professores e da gestão. A escola acolhe demandas para além daquelas advindas da aprendizagem, e as funções da docência dão espaço para acolher os alunos nas suas diversas necessidades e demandas.

"A gente vai abraçando [...]. Ai o professor não deixa de ser professor, ou melhor, agrega mais outras funções. Ah, quando vê é psicólogo, é mãe, é terapeuta, né. É um pouco de tudo, é pai e mãe, dá colinho né". (D1).

"Por isso que eu disse que a gente vira enfermeiro, médico, psicólogo, vai fazendo todas essas coisas. Mas daí quando vê que a criança tá bem, tá evoluindo então, eu acho que isso basta isso já é um retorno pra gente né. E por isso que a gente faz as coisas, não custa dá um remedinho. Não é tanto serviço assim". (D1).

A diretora reconhece que os profissionais que atuam hoje nas escolas não têm o conhecimento para atuar frente a todas as demandas que emergem nesse contexto. Com isso, acredita que parcerias são importantes para que a criança seja atendida em todas as suas necessidades, reforçando a importância do auxílio e da parceria de outros profissionais, ou seja, da construção de uma rede.

"Porque nós não temos o conhecimento todo, a gente não sabe tudo, a gente só sabe do pedagógico. Nós não sabemos do psicopedagógico, não sabemos do psicológico, do social, ou aquelas questões pertinentes assim. Então é importante que esse profissional venha [...] e diga, olha vamos tentar dessa forma com essa criança pra ver, tenta dessa com essa criança... E eu digo pra ti assim ó, como isso faz a diferença! Como ajuda! [...] A gente não tem as respostas pra tudo, a gente tem boa vontade de querer fazer as coisas! E trabalhando nessa parceria a gente consegue muito, olha, muitos ganhos". (D1).

Outra fala que merece destaque é a da professora que por vezes precisa parar seu planejamento de aula para dar atenção e dialogar com os alunos que necessitam de um cuidado especial. Esses discentes carecem de atenção da família, e a escola acaba tendo que compensar essa ausência.

"E às vezes por mais que tu tenha o teu planejamento às vezes [...]as vezes eles querem conversar de outras coisas então tu vai ter que ter um tempo pra ouvir, aí tu não consegue vencer teu plano, então assim tu tem que ser bem flexível". (P1).

Freire (1996) reforça a importância da escuta como ferramenta para que o professor aprenda a falar com seus alunos. O processo de escuta não se desenvolve em uma atitude de cima para baixo, como se o professor fosse portador de uma verdade absoluta.

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima pra baixo, sobretudo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições precisa de falar a ele. (FREIRE, 1996, p. 113).

A escola A apresenta fatores importantes referentes aos contextos social, familiar e escolar dos estudantes. A gestão mostra preocupação em resolver as demandas emergentes no contexto escolar e, de alguma forma, articula uma rede. Essa rede, contudo, mostra-se fragilizada, considerando que a maioria dos encaminhamentos são realizados para profissionais particulares. Nesse sentido, alunos que têm uma condição socioeconômica menos favorecida acabam aguardando por triagens e "filas" para conseguir atendimentos gratuitos em serviços prestados pelo NAP e pela Feevale, por exemplo, que são os únicos prestadores públicos e gratuitos dessa rede que se evidencia na pesquisa.

A coordenadora pedagógica procura desenvolver um trabalho articulado com a diretora. Esta desenvolve atividades majoritariamente de cunho administrativo e financeiro. As salas das duas profissionais são fisicamente distantes, o que pode prejudicar a comunicação das demandas que estão sendo encaminhadas externamente. Porém, a coordenadora refere que em alguns momentos a diretora é comunicada sobre os encaminhamentos e participa das reuniões, seja com as famílias, seja com a rede.

A professora explicita estar atenta aos movimentos dos alunos em sala de aula e sempre buscar articulação com a coordenadora pedagógica ao identificar a necessidade de acompanhamento de outros profissionais. Um fato relevante é que, independente da classe social dos alunos, muitos precisam de apoio, o que impacta em sala de aula. No último ano, por exemplo, a mudança de renda das famílias ocasionou necessidades diversas entre os estudantes.

5.2 Análise de documentos

A coordenadora pedagógica atua na escola há 17 anos; sempre desempenhou a mesma função, desde o início do seu trabalho. Portanto, muitos foram os documentos que a escola já utilizou para encaminhar alunos. A coordenadora também relata a dificuldade de usar os documentos, visto que nem sempre consegue fazer o registro em papel em função do dia a dia da escola.

No momento da análise, foram encontrados 17 documentos, que são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Levantamento dos documentos da Escola A

Nº	Nome do documento	Criação: Escola ou Secretaria Municipal de Educação	Finalidade do documento
1	Ata de acompanhamento do trabalho do(a) professor(a) em sala de aula	Escola	A coordenadora pedagógica, assumindo paralelamente a função de orientadora entra em sala de aula para observar o trabalho dos professores e avalia-los conforme orientações prescritas no documento.
2	Ata de conversa com alunos/ocorrências	Escola	Documento para registro de ocorrências com os alunos em situações que ocorrem tanto em sala de aula, quanto no recreio
3	Ata de conversa com as famílias dos educandos e/ou profissionais especializados	Escola	Documento para registro de reunião com as famílias ou com profissionais dos serviços que os alunos são atendidos.
4	Ata de conversa com as professoras sobre seus alunos	Escola	Documento para registro de conversa com as professoras que demandam alguma situação de seus alunos.
5	Ata de conversa com as professoras	Escola	Este documento é mais focado na orientação pedagógica, quando a coordenadora assume mais esta função. Ele é praticamente o mesmo documento que recebeu numeração 1 neste quadro, porém com menos detalhamentos.
6	Ata de conversa com a equipe da SMED	Escola	Ata para registro de reuniões com a Secretaria de Educação.
7	Ata de Reunião	Escola	Formulário para registro de atas, de forma mais geral.
8	Bilhete para chamar os pais para conversar	Escola	É um bilhete mais geral com diversas alternativas de possíveis motivos para o agendamento da conversa. Algumas delas são: realização dos temas, organização dos materiais, acompanhamento da família, entre outras.
9	Ficha de encaminhamento para o CRAS	SMED	Ficha padrão para demandas que devem ser encaminhadas aos Centros de Referência de Assistência Social de Novo Hamburgo. Nesta ficha devem constar dados da escola, do aluno e motivos do encaminhamento.
10	Ao Conselho Tutelar	SMED	Ficha para encaminhamentos ao Conselho Tutelar. Neste documento além dos dados do aluno, devem compor o contexto familiar, contexto escolar e os motivos do encaminhamento.
11	Ao Departamento de Assistência Psicossocial	SMED	Este documento foi elaborado pela SMED para que a coordenação possa encaminhar ao setor Psicossocial da SMED casos que a escola não consegue dar conta de atender. Demandas muito específicas que necessitam de olhares deste setor que é composto por uma equipe multidisciplinar de psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais capacitados para atuar frente às demandas de maior complexidade do município. Esta ficha necessita de um relato dos dados de contexto familiar, contexto escolar e motivos do encaminhamento.
12	Ficha de Encaminhamento Infante-Juvenil. INTEGRAR	SMED	Ficha para encaminhamentos à Cooperativa de Saúde Mental, Qualidade de Vida e Educação (INTEGRAR), que oferece serviços a baixo custo nas áreas de: psicologia, nutrição, psicopedagogia e fonoaudiologia.
13	Encaminhamento Laboratório de Aprendizagem - Ficha de Encaminhamento	Escola	Ficha de encaminhamentos de alunos da escola para o laboratório de aprendizagem.
14	Ficha de encaminhamento ao NAP	SMED	Ficha para escola encaminhar alunos ao Núcleo de Apoio Pedagógico que é um serviço gratuito oferecido a todos os estudantes da rede pública municipal de Novo Hamburgo.
15	Ficha de encaminhamento para Sala de Recursos Multifuncional	SMED	Ficha que a escola deve preencher para encaminhar alunos à sua sala de Recursos multifuncional. Esta ficha necessita de vários dados para encaminhamento. São preenchidas pelo professor e coordenadora pedagógica.
16	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente – FICAI	SMED	Esta ficha é para uso em visitas domiciliares, já que a ficha da FICAI para o Conselho Tutelar e Ministério Público é Online.
17	Termo de responsabilidade pela desistência	SMED	Documento que os pais assinam quando optam por tirar o filho de algum atendimento ou desistir de algum encaminhamento que tenha sido realizado para algum serviço da rede.

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos da escola.

Evidencia-se que a escola possui 17 tipos de documentos, sendo que alguns deles são muito parecidos, ocasionando uma dificuldade prática de utilização, pois há um tipo de documento para cada situação. Dentre esses documentos, nove foram criados pela escola e oito foram indicados pela SMED. Sete deles são modelos de atas para registro de conversas com pais, professores, alunos e SMED.

Durante a coleta de documentos, evidenciou-se, na escola A, a dificuldade de realizar registros de situações e de encaminhamentos que acontecem na escola. Os encaminhamentos são feitos, algumas vezes, por e-mail ou telefone, sendo que não são utilizados os documentos que a escola dispõe especialmente para registros e encaminhamentos à rede. Alguns desses documentos, segundo a coordenadora pedagógica, também são utilizados para o encaminhamento e registro de situações que surgem no meio escolar e que são enviados à rede.

No momento da identificação dos documentos foi possível observar alguns dos registros encaminhados no ano de 2016 para o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). As principais demandas apontadas nas fichas, quando fiz o registro em meu diário, estão elencadas abaixo:

“Dificuldades de aprendizagem, repetiu de ano. Sexualidade aflorando. Dificuldade de respeitar regras”.

“Sem atendimento psicológico. Tem acompanhamento de neuro. Dificuldade de focar a atenção”.

“Agitado em aula. Não controla seu corpo, inquieto”.

“Limitações motoras e na fala. Pais separados”.

“Processo de socialização na escola. Síndrome de Down. Não estabelece contato, não interage”.

“Não acompanha conteúdos, dificuldades emocionais”.

As demandas acima estão alinhadas às falas das entrevistadas, já que a questão familiar é novamente impactante no processo de aprendizagem. A família, citada no referencial teórico por Amaro (2011) como fator importante na construção do sujeito e como parceira da escola, segundo Szymanski (2010), é fator determinante para um bom desempenho dos estudantes. Dessa forma, a relação família e escola merece destaque, visando ao melhor desenvolvimento de crianças e adolescentes.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – ESCOLA B

“Por isso quero ensinar as crianças.

Ensiná-las para que elas se encantem com o mundo.

Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal.

Tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, um ninho de guaxinim, uma concha de caramujo, o voo dos urubus, o zinir das cigarras, o coaxar dos sapos, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra. Dessas coisas, invisíveis aos eruditos olhos dos professores universitários [...], nasce o espanto diante da vida; desse espanto, a curiosidade; da curiosidade, a “fuçação” (essa palavra não está no Aurélio!) chamada pesquisa; dessa “fuçação”, o conhecimento; e do conhecimento, a alegria!”

(ALVES, 2010, p. 29)

Este capítulo apresenta os resultados e discussões que envolvem o material coletado na escola B. A seção é novamente dividida em duas partes, a saber, análise das ‘entrevistas e análise de documentos, considerando que entrevistas e documentos foram os dois instrumentos utilizados como material empírico.

6.1 Análise das entrevistas

Na escola B, com relação à categoria **expressões da questão social**¹⁶, as falas revelam a realidade da escola. Embora a diretora considere que não há tantas situações sociais, elas ficam evidentes ao longo das entrevistas. Assim, apesar de serem fatos isolados, como a entrevistada considera, muitas questões sociais existem na escola e, conforme depoimento, são devidamente encaminhadas.

"Em relação à nossa realidade escolar, estas situações sociais elas estão presentes. Mas como eu tenho uma experiência de um outro lugar de gestão, eu percebo que aqui nesta escola não é tão forte a presença da violência, do descomprometimento da família, das necessidades físicas e sociais assim das crianças né". (D2).

"São fatos mais isolados, né. Tanto de negligência familiar, como de violência, [...] e que a gente acompanha, a gente não deixa passar né, fizemos os devidos encaminhamentos". (D2).

¹⁶ As expressões em negrito se referem às categorias de análise.

Algumas situações identificadas na escola se relacionam ao contexto familiar dos alunos, como por exemplo, a falta de atenção dos pais para com os filhos. Tal fator é relevante e evidente naquele contexto.

"Algumas questões são assim, mais de falta de limite, [...] a gente percebeu que eles sabem tudo que tá acontecendo [...] na escola e [...], eles sabem também o que tá acontecendo fora do ambiente escolar. Às vezes muito tempo de internet, às vezes os pais estão trabalhando muito não estão conseguindo dar uma atenção pra criança, de acompanhar os cadernos, de ver, olhar os temas [...]". (D2).

A professora tem plena consciência de que as questões familiares e sociais interferem diretamente na aprendizagem dos alunos e no seu próprio trabalho enquanto educadora. Isso é extremamente relevante, pois faz com que ela esteja atenta à totalidade dos alunos como indivíduos e como estudantes que vêm de contextos sociais bem distintos.

"O histórico de cada criança e as questões familiares e tudo mais e sociais interferem diretamente no nosso trabalho o tempo inteiro né". (P2).

Diversas são as situações de contextos familiares apresentadas pelas entrevistadas. Como exemplos, pode-se citar uma situação de violência percebida por uma professora em sala de aula e encaminhada para a gestão e o caso de um aluno que teve problemas em casa com o padrasto, ocorrência que também foi posteriormente articulada com a família, conforme explica a diretora.

"Questão de violência contra criança, esse ano me surpreendeu assim que nós tivemos uma situação assim mais grave, mas que a criança trouxe pra sala de aula de uma forma muito espontânea, e a professora percebeu, e encaminhou pra mim e pra coordenadora, pra gente conversar, e chamamos a mãe desta criança e a mãe confirmou a situação". (D2).

"Já recebi uma criança esse ano [...] que chegou a uma e quinze na escola em prantos. Tinha dado uma briga em casa, o padrasto deu um tapa na orelha dessa criança [...] a gente percebe que é uma não aceitação do menino [...] por esse padrasto. Então [...] primeiro ouvi, acalmei, eu disse ó eu acho que eu vou ligar pra tua mãe. Não faz isso que vai ser pior. Daí eu pensei [...] eu vou ligar pra mãe, porque não é possível [...] Então eu liguei, entrei em contato. Tem coisas assim que tu tem que correr um certo risco.[...] Foi a melhor coisa porque daí ela me ouviu [...] daí nós marcamos ela veio aqui, muito emocionada [...] eles são

meus filhos e ele tá em primeiro lugar e essa situação vai mudar. O padrasto vem e busca o menino e permanece buscando o menino [...] tá sempre me justificando as coisas e explicando, até foi bom, ficou até mais próximo né". (D2).

A diretora se refere a uma situação que foi trazida para a escola: a violência no lar de um padrasto contra um aluno. No caso, a diretora chamou a mãe para conversar e depois disso viu melhora na situação do relacionamento do padrasto com a criança. Percebe-se que o diálogo aparece como uma excelente ferramenta de resolução de conflitos.

Amaro (2011), já apresentada no referencial teórico, reforça que a violência, independente de sua intensidade, é relacional, e não particular, individual. Cada integrante da comunidade escolar que omite uma cena violenta reforça a indiferença. Assim, todos devem ser protagonistas ativos na superação da violência.

Questões de rompimento dos pais, separações e reorganização familiar mostram-se evidentes no contexto escolar, impactando diretamente o desempenho da criança na escola.

"As vezes tem aquela situação, o pai e a mãe rompem e aí família fica na briga no meio né". (CP2).

"O que eu mais assim percebo às vezes é o emocional da criança, isso afeta bastante. Uma separação dos pais, a mãe tá doente, o pai tá com problema, então assim a gente percebe mais essa situação assim". (CP2).

As falas fazem menção ao fato de que questões de rompimento familiar afetam o emocional da criança, que também passa a se mostrar vulnerável em sala de aula.

"Mais a questão emocional que a família não consegue dar conta, então esse menino bloqueou a aprendizagem em função do emocional, não conseguiu né". (CP2).

Nesse contexto de relações familiares, a professora entrevistada refere que fica evidente a diferença de aprendizagem dos filhos das famílias que participam e daquelas que não dão a devida importância ao acompanhamento escolar das crianças. Destaco que a escola precisa estar atenta às famílias que passam por inúmeras condições e limitações, com isso, é importante professor e gestão

preocupar-se também sob quais condições esta família vive ao ponto de não conseguir dar atenção à escolarização dos filhos, como a escola almeja.

"Com relação à aprendizagem, elas estão bastante relacionadas à família que acompanha, que não acompanha, que faz o tema junto, que leva pra passear, que tem o tempo de qualidade com o aluno, essas coisas interferem totalmente no desenvolvimento deles. [...] Consigo perceber a família que acolhe bem uma reclamação, [...] ou a família que [...] não consegue reconhecer. Assim como a família que não dá a devida importância, simplesmente [...] é indiferente em relação à isso, né". (P2).

Famílias que não conseguem dar a devida atenção aos filhos, acabam prejudicando o processo de formação, inclusive influenciando na aprendizagem.

"Hoje mesmo eu conversei com uma família agora de manhã e eu disse assim, [...] o que tá faltando é um tempo de qualidade, um tempo mais tranquilo, um tempo de abraçar, de pegar no colo, de conversar como foi o dia, porque as crianças precisam disso né, uma criança [...] que tá sintomatizando [...] uma situação de agressividade". (P2).

Em determinado momento, a professora entrevistada lembra que a ausência da família ocasiona uma lacuna muito grande no desenvolvimento dos estudantes, de modo que o próprio trabalho pedagógico fica mais limitado.

"A gente atendeu aqui no ano passado [...] acho que 11 crianças do abrigo. E a falta que a família faz, tu não ter com quem conversar [...] E não ter aquele suporte, não ter aquele olhar, aquela atenção, que deve ter". (P2).

Segundo Szymanski (2010, p. 50), "a família se estabelece a partir da decisão de algumas pessoas conviverem, assumindo o compromisso de uma ligação duradoura entre si, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e deles para com as crianças." Se essa relação de cuidado se fragiliza por algum motivo, seja pelo rompimento dos genitores, seja pela simples falta de cuidado e atenção para com as crianças, isso gera um impacto negativo no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, refletindo no contexto escolar.

Então, quando tais situações se evidenciam na escola, a gestão escolar e o corpo docente, ao identificarem tais demandas, precisam acionar sua rede de proteção. A coordenadora pedagógica apresenta casos em que foi necessário acionar o Conselho Tutelar em função de demandas familiares que emergiram no

contexto da escola. Ela narra como se dá a intervenção do conselho tutelar, a partir de uma visita domiciliar com o apoio de profissional do setor psicossocial. No caso da escola em questão, também há assessoria de uma psicóloga.

"[...] gente foi primeiro fazer uma visita nessa família, a mãe [...] nos recebeu no portão, não deixou nem a gente entrar. Bem séria, e [...] ela mudou de casa, pra mim conseguir o endereço dela, várias e várias vezes, tu liga e ela não atende o telefone, daí a gente tenta explicar. Imagina se acontece uma coisa com as tuas duas filhas, como que a gente vai te achar, daí ela dá umas desculpas assim [...]. Esse caso assim eu me lembro, do Conselho". (CP2).

"Uma situação também de um menino agora que nós recebemos um aluno novo na escola que a mãe foi internada, numa clínica, [...] e aí a gente também precisou relatar ao Conselho pra que fosse também visitar, só que esse caso ainda não recebi retorno [...]. A gente sabe que quem tá com ele são os avós né cuidando e o irmão mais velho de 21, isso a gente sabe, e tem uma tia também dele que fala que ele tá bem, o irmão é bem responsável [...]". (CP2).

As questões de saúde na família impactam diretamente a aprendizagem dos alunos. Tal demanda também está presente na escola B, segundo a professora entrevistada:

"Do aluno vir numa constante, né, vem bem [...] daqui a pouco tem uma queda e a gente vai investigar a família tá totalmente envolvida com uma situação de doença que ela é durável, [...] a família precisa se dedicar muito e acaba tirando o foco da criança né". (P2).

Há, igualmente, demandas relacionadas à saúde da criança, como necessidade de atendimento oftalmológico. A escola tem uma parceria com Lions Club de Novo Hamburgo e consegue atendimentos sem custo, conforme será evidenciado na categoria redes e estratégias de ação. Porém, algumas vezes esses atendimentos acabam não se efetivando porque a família não está atenta a essa necessidade.

"Um outro que nos preocupa bastante não está com 'óclinhos' ainda e nós fomos ver a mãe não foi na consulta, então [...] a coordenadora vai entrar em contato, porque foi perdida a consulta. [...] Uma outra criança que é da educação inclusiva que já foi na consulta e agora vai ter que fazer um exame um pouco mais detalhado". (D2).

No depoimento a seguir, a professora percebe claramente situações que expressam a questão social, abordando, novamente, problemas relacionados à saúde do grupo familiar. Ela se mostra impressionada com a presença da dependência química em sala de aula no último ano, e comenta algumas situações vivenciadas nesse sentido:

"Esse ano foram bem presentes duas questões que eu acho que estão relacionadas à questão social. A dependência química, né. Bem presente, [...] situação de doença na família também é uma coisa que afeta bastante". (P2).

Preocupada com essas demandas, a professora mostra como foi feita a articulação com as famílias no sentido de instigar o quanto elas compreendem a situação e a interferência disso na vida escolar da criança.

"Tanto a dependência química, como a doença, [...] a gente teve sempre chamando as famílias [...] pra gente ver de que forma a família tá enxergando isso, e se a família tem ideia de como isso está afetando a vida escolar da criança e a vida toda da criança, porque a criança ela é inteira né". (P2).

Segundo Amaro (2011), a escola precisa estar em sintonia com a realidade da comunidade e dos alunos. O fato de a professora chamar os pais para ver como eles compreendem a situação revela um comprometimento da docente para com os alunos que vai além das questões de aprendizagem.

Para que a escola desempenhe seu papel político desenvolvendo o senso crítico e a cidadania, é preciso que esteja em sintonia com a realidade da comunidade em que se insere, respeitando a realidade social, cultural e econômica dos alunos e partindo dela para empreender as atividades sociopedagógicas a ela voltadas. (AMARO, 2011, p. 51).

Um outro caso que também envolve dependência química foi citado pela professora, evidenciando que ela está atenta aos alunos e que, de alguma forma, os instiga a buscarem um futuro diferente do que conhecem:

"Ouvi outro dia, eu tenho dois alunos, são irmãos e eles disseram assim, que é essa situação de dependência química né, ah meu tio tá vendendo isso, está vendendo as coisas de casa, e tal. Deus me livre ter uma família assim! [...] Ai eu olhei pra ele eu digo olha, [...] tu faz parte dessa

família [...] Dai eu disse, ó [...] tá em vocês [...] investir pra fazer diferente, né". (P2).

Um olhar atento ao que os alunos expressam certamente faz diferença em relação aos sonhos que essas crianças carregam para o futuro. De acordo com Guimarães-Iosif (2009, p. 185), é papel da escola acreditar nos sonhos e na esperança dos alunos:

A escola precisa ensinar os alunos a ter esperança, a sonhar e a acreditar que é possível criar um mundo mais bonito e mais justo, que cada indivíduo carrega em si uma força enorme e que juntos podem transformar situações de injustiça social. O desafio é aprender a mudar com ética, participação democrática e humanidade.

Outra questão apontada pela professora, que surpreendentemente aparece em sala de aula, é a religião. Tal dimensão acaba sendo levada à escola pelas crianças que não sabem muito bem como lidar com a questão religiosa diante das orientações adversas das famílias.

"E uma outra situação que interfere bastante é a questão da religião [...]. Interfere positivamente em alguns momentos em outros nem tanto. Por conta da religiosidade mesmo né, dos limites que os pais dão pras crianças e dizem assim: isso é do diabo, [...] cada um desenvolve de uma maneira, então na escola eles acabam extravasando muitas vezes tudo aquilo que eles não podem em casa[...] Isso é que eu percebo". (P2).

O cotidiano de cada família também se expressa em sala de aula, e o professor precisa fazer a mediação entre o indivíduo e os costumes familiares.

Segundo Heller (2008, p. 33-34),

[...] esse "amadurecimento" para a cotidianidade, começa sempre "por grupos" [...] na família, na escola, em pequenas comunidades. Esses grupos face-to-face estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores.

Diante de concepções distintas trazidas por alunos que vêm de diferentes contextos, a professora menciona, ainda sobre a religiosidade, como desenvolve a disciplina de ensino religioso no atual contexto de estado laico. A professora relata que trabalhou a páscoa sob a perspectiva católica, mas possibilitou que todos manifestassem como ocorre a celebração em suas religiões:

"No começo do ano eu tive situações [...] Eles queriam o tempo todo impor as suas verdades, e queriam falar sobre isso [...] queriam muito estudar as histórias bíblicas, estudar tudo aquilo que de praxe se trabalha no ensino religioso né. Algumas coisas eu trabalhei, porque, por exemplo, a gente é pra ser um Estado laico, mas a gente tem muitos feriados religiosos, então como que eu vou trabalhar a páscoa e o coelho e o ovo de páscoa e não vou trabalhar a origem, né. Então a gente acabou sim, investigando algumas coisas, mas eles trouxeram aquilo que acreditam [...]". (P2).

No contexto escolar em pauta ainda se revelam questões de infrequência e de ausências sem justificativas. Essa demanda é acompanhada pela coordenadora, e diz respeito, geralmente, a famílias que não são tão presentes na vida escolar dos filhos.

"As vezes eu preciso fazer [...] FICAI, que são alunos que faltam muito sem justificativa né. Mas aqui também é uma situação diferenciada de outras escolas da rede. [...] Porque eu tenho algumas famílias [...] pontuais que acontecem isso de faltar e sem avisar né. Aí tu fica em cima, tu manda bilhete [...] mas isso também me chama atenção porque são casos bem pontuais e que também acontecem e que tu vai perguntar para a criança, a criança diz a mãe leu mas não assinou o bilhete. E da família não voltar para te dar esse retorno, a família não achar que isso é obrigação dela". (CP2).

"crianças [...] que a mãe não atende o telefone, que a gente faz FICAI. Famílias que tu liga, [...] as vezes tem um passeio a mãe não lê o bilhete, então a família nem tá dando bola pra aquela orientação.[...] Esse caso, que até a gente já foi visitar com a psicossocial na casa né, uma situação assim que a mãe meio negligente com as filhas". (CP2).

Segundo Szymanski (2010), um fato a ser considerado é que as estratégias de socialização familiar diferem muito em decorrência da classe social das famílias, sendo que estas nem sempre desenvolvem hábitos que favorecem práticas de aprendizagem:

As famílias podem desenvolver práticas que venham facilitar a aprendizagem escolar (por exemplo: preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (por exemplo: hábitos de conversação) ou não... Além de estratégias de socialização, as famílias diferem umas das outras quanto a modelos educativos. (SZYMANSKI, 2010, p. 101).

O excerto abaixo refere os procedimentos executados quando as crianças têm alguma situação de saúde e acabam faltando. O relato expressa como a escola

lida com tal demanda. Cada caso é tratado individualmente, e como a escola é próxima da maioria das famílias, o processo é facilitado.

"Como hoje eu tenho uma menina que faltou dois dias, a mãe não ligou. [...] Porque às vezes faltou um dia, dois, a mãe liga né, ou o pai liga. Ou quando retorna [...] tem o atestadinho, né. Isso já é uma prática aqui na escola. Ou manda bilhete na agenda porque às vezes eles vão no médico [...] o que eles trazem um prontuário ou um remedinho, né, tomou um remédio [...] isso pra nós serve [...] Só se quando é muito sério [...] a gente vê aquela situação que a mãe liga que a gente já conhece as famílias né. Olha não está bem, tá febril, está vomitando. Então, manda um bilhete ou liga a gente também justifica estas faltas assim". (CP2).

A infrequência, no ponto de vista da entrevistada, poderia ser menor. Porém, a escola mostra-se atenta às faltas dos alunos, entrando em contato com a família logo que percebe a ausência.

"A infrequência escolar, também são fatos [...] mais isolados. Talvez, o que chame mais atenção nesse contexto todo é a infrequência, que poderia ser menor né. Mas assim, a maioria das famílias justificam, a gente tá sempre em cima, percebe que o aluno não veio, um dois dias e a família não entrou em contato nós já fazemos isso, né". (D2).

O seguinte relato da coordenadora pedagógica mostra que a profissional, após perceber a dificuldade de um aluno em sala de aula, chamou a mãe para conversar, vindo a descobrir um histórico de problema de saúde. Nessa situação, mais uma vez o diálogo aparece como importante ferramenta de conhecimento da realidade e de suporte para as famílias.

"Teve um aluno que tu não dizia que tinha dislexia. [...] Aquele aluno que tu olha ele é nota 10. Só que começou aparecer dificuldade na aprendizagem na área de português. [...] Então chamamos a mãe, conversamos, e a mãe começou a contar umas coisas que a gente não sabia". (CP2).

A professora cujo depoimento segue abaixo refere que alunos com algum tipo de deficiência que recebem adaptações na forma com que os conteúdos são ensinados são valorizados em seus processos de desenvolvimento, que são diferentes e em outro ritmo.

"Eu não tenho inclusões, mas no conselho a gente usa muito falar assim, dentro das possibilidades, [...] é um grande progresso, eles são até diferentes no desenvolvimento, mas para algum aluno este progresso ele é mega, ou daqui a pouco pro outro não seria tão bom, mas pra este aluno a gente consegue ter essa leitura assim". (P2).

De acordo com Freire (1996), o professor que trabalha com crianças precisa estar atento à passagem da heteronomia para a autonomia, pois o docente pode tanto auxiliar como perturbar a busca inquieta dos educandos. Porém, a escola não demonstrou indícios de como isso se manifesta na sua prática cotidiana.

Diante de todas as expressões da questão social percebidas na escola, Silva (2003), aponta a perspectiva de que a escola precisa responder às novas situações de vida:

É verdadeiro que a escola pública tem de responder a novas situações vividas seja no ato de ensinar e de aprender, integrados no processo de criação do conhecimento, seja no tratamento das questões de ordem política, econômica, científica e tecnológica, a fim de ser uma instituição corresponsável pelas questões de seu tempo, questões vivas. (SILVA, 2003, p. 290).

Da mesma forma, Libâneo (2006) afirma que o processo educativo passa por uma mediação do pedagógico ao associar as diferenças dos sujeitos, sejam de vida, de necessidades e de contradições.

Evidenciando essa mediação a que o professor precisa estar atento para atuar, a próxima categoria, **articulação professor-gestão**, revela uma série de ocorrências na escola que afirmam que essa articulação favorece o processo de aprendizagem e a formação dos estudantes.

Nesse sentido, a entrevistada D2 aponta que relatou algumas situações em um conselho de classe. Com base nesses fatos, imediatamente a escola começou a conversar com famílias envolvidas na situação.

"Nessa semana nós já conversamos com duas famílias, né. A coordenadora pedagógica, a professora e eu. [...] A partir de um pós Conselho de Classe. [...] a gente percebeu no Conselho de Classe, [...] nos preocupou em relação a determinado aluno, nós estamos agora chamando as famílias". (D2).

A Diretora refere fazer a gestão diretamente com os professores, retomando sistematicamente combinações feitas durante o ano em reuniões mensais ou, se

necessário, nos planejamentos coletivos que ocorrem quinzenalmente. Isso aponta para uma gestão comprometida com a qualidade do ensino e disposta a manter um bom ambiente de trabalho e a qualidade da escola. Nesse sentido, fica evidente o que já foi apontado por Paro (2015) no referencial teórico, a saber, que a administração escolar não é um processo desligado da atividade educacional.

A gestora explica como funciona o planejamento coletivo quinzenal na escola. Para que a escola tenha esse momento de estudos e de planejamento do trabalho, conta com a compreensão das famílias no tocante à liberação dos alunos.

“Duas vezes ao mês, nós chamamos de Planejamento Coletivo, [...] é dispensado o turno da manhã, os alunos não tem aula no turno da manhã, e no outro encontro os alunos do turno da tarde. Isso já está tudo previsto em calendário escolar né. [...] As famílias são informadas com antecedência, naquele dia determinado turno não tem aula, e os professores e funcionários se reúnem para os estudos, né. Em alguns momentos o enfoque é mais para o professor, alguns momentos é o grupo todo, né. [...] eles são planejados a partir das sugestões que foram dadas ao final do ano de 2015, os professores e funcionários deram sugestões”. (D2).

A entrevistada refere que os professores se organizam de tal forma que os planejamentos coletivos e as demais iniciativas advindas dos docentes podem ser identificados como uma rede pela qual um profissional apoia o outro.

“E os professores também, [...] eu posso dizer que a gente tem uma rede em que um apoia o outro em benefício do aluno. [...] Temos combinações que são feitas ao início de cada ano letivo, e retomado durante o ano letivo [...] mensalmente se retomam, às vezes quinzenalmente nos nossos planejamentos coletivos. [...] A gente também tem o sistema do informativo semanal que a gente vai retomando estas coisas e outros avisos”. (D2)

De acordo com Paro (2000a), a participação de todos os setores da escola propicia uma escola com mais autonomia e melhores condições.

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2000a, p. 12).

A diretora explica que atua em parceria com a coordenadora pedagógica e está atenta a todos os encaminhamentos que sua colega de gestão realiza. Esse movimento acontece não como uma ação fiscalizadora, mas porque as duas profissionais trabalham de forma articulada enquanto representantes da gestão da escola.

“Então esse trabalho [...] que acompanha bem de perto, nossa coordenadora né. A gente tem uma parceria, tudo que ela encaminha eu sei o que ela tá encaminhando, às vezes eu também sugiro. Vamos encaminhar esse caso pro Conselho Tutelar, às vezes ela logo já percebe e me fala, mas eu sempre leio os relatórios [...] E não uma questão [...] de fiscalização, mas pra saber o que tá acontecendo e às vezes também eu complemento e mostro pra ela né. A gente trabalha bem juntas assim”. (D2).

A gestora refere que os casos que são identificados pelo professor em sala de aula e que exigem a presença da família, merecem registro. Tais casos são os que, de alguma forma, se relacionam às questões sociais dos alunos.

"As situações que a gente faz o registro são assim questões que a gente percebe na conversa com o professor que em relação à aprendizagem ou alguma situação destes casos excepcionais [...] que a gente percebe estas questões mais sociais, então o professor percebe, ó, precisamos chamar esta família". (D2).

Outros registros importantes, articulados pelo professor em parceria com a gestão, são aqueles encaminhados ao NAP, por exemplo. A entrevistada CP2 refere que sempre há parceria com os professores nesse sentido.

"[...] do NAP eles tem, por exemplo, uma parte que eles (professores) têm que preencher, [...] que é o contexto do aluno na sala de aula. E aí eu faço mais a minha parte, histórico do aluno vou buscar [...] na minha pasta, ah ele teve algum caso, teve convulsão, toma medicamento né, então estas coisas eu vou relatando [...] sempre também com parceria porque a gente tá sempre trocando [...]". (CP2).

A professora, quando questionada se há algum procedimento padrão a ser adotado para encaminhamento de casos à direção, responde que há apenas um diálogo, mas nenhum registro escrito; há, porém, alguns tipos de documentos, como mencionado anteriormente, que precisam do parecer do professor para serem encaminhados aos serviços da rede.

Conforme a professora entrevistada, embora os professores não tenham o hábito de fazer registros dos encaminhamentos para a gestão, o diálogo é importante ferramenta de comunicação e articulação do corpo docente com a equipe diretiva. Pelo fato de a gestão estar localizada fisicamente em uma sala na entrada da escola, a equipe diretiva percebe a movimentação de professores, alunos e famílias que entram e saem da escola. Com isso, há uma grande proximidade da gestão com a comunidade escolar.

"A gente geralmente conversa, a gente conversa muito [...] quando eu to saindo com as crianças, as gurias estão lá pra frente, a coordenadora e a diretora, [...] elas acompanham a saída das crianças, então naquele momento a gente já tem ali um resumo da manhã". (P2).

A professora refere, ainda, conhecer quais demandas deve apresentar para cada figura da gestão, de modo que há um entendimento de que as situações mais pedagógicas e relacionadas à família são articuladas pela coordenadora, enquanto as demandas administrativas tem como referência a diretora.

"Questões mais específicas geralmente eu sento e converso com ela. Quando é uma questão mais administrativa, com a diretora. Quando é uma questão mais pedagógica, ou mais relacionada à estas questões né, de chamar família, ou de encaminhar pra alguma coisa, geralmente eu converso com a coordenadora, mas é a gente falando mesmo". (P2).

A diretora refere que tanto ela quanto a coordenadora e as professoras que atuam diante das questões sociais presentes na escola são, de alguma forma, impactadas com tais situações. Entretanto, mesmo frente aos problemas e desafios desse fazer, ela compreende que é preciso acolher, ouvir, escutar e "interceder" pelos alunos. Isso significa que a escola se mostra atenta às problemáticas e compreende que precisam ser articuladas, seja internamente ou externamente.

"Tem estas situações que quando envolve um aluno [...] mais a questão da violência ou alguma negligência familiar. Isso é uma coisa [...] que emocionalmente mexe com a pessoa, né. Eu, a coordenadora que recebemos isso, ou o professor que recebe [...] a gente precisa acolher, ouvir, escutar, e ver de que forma a escola pode e deve interceder". (D2).

Diante dessa ideia, a articulação ultrapassa os muros da escola, e a categoria **redes e estratégias de ação** comprova que a escola está bem articulada e

organizada para encaminhar o que é necessário a serviços externos. A rede da escola B se articula com segmentos da esfera pública e privada e cria estratégias de ação para atender às demandas expressas pela questão social no contexto escolar.

A diretora esclarece que os acompanhamentos são feitos majoritariamente pela coordenadora pedagógica, que tem o domínio de toda rede e é responsável pela maioria das demandas sociais. A diretora atua como apoio, caso sua intervenção seja necessária.

"a coordenadora ela acompanha um pouco mais essa parte. Ela já foi em consulta médica com aluno, ela já foi em CAPSi pra retorno de aluno. Os profissionais que atendem os nossos alunos também vem aqui quando eles são profissionais da rede particular né, que os pais contratam psicopedagoga ou psicólogo, sempre vem nos dar um retorno, daí a coordenadora acompanha mais". (D2).

O principal apoio dessa rede é a assessoria da Secretaria Municipal de Educação, que segundo a diretora ampara a escola em todas as situações de necessidade.

"A gente tem uma assessoria na Secretaria de Educação, que nos ampara, que nos diz, bem até aí tu podes ir. Porque também uma situação familiar tu tem que ter um cuidado, de como tu vai lidar com a família, porque a família ela precisa também estar próxima de nós. Mas jamais mascarar alguma coisa que possa estar prejudicando uma criança em detrimento de um bom relacionamento com os pais". (D2).

"Nós temos também a nossa gerente [...] na parte da inclusão sempre que a gente precisa, ela vem nos apoiar, [...] nos orienta sempre que a gente necessita". (CP2).

Independente da situação, os setores na SMED se organizam para assessorar as escolas na resolução de problemas advindos dos estudantes. Segundo a diretora, a escola precisa estar próxima das famílias sem mascarar qualquer situação que possa estar prejudicando a criança. A relação família e escola, apresentada por Szymanski (2010), merece destaque nesse contexto. Percebe-se que na Escola B há um cuidado com o acolhimento das demandas trazidas pelos alunos que, de alguma forma, sempre são estudadas e encaminhadas com cuidado e atenção.

"A gente sempre escuta, faz um registro da situação, sempre tem um registro, tanto quando a criança nos traz alguma coisa, ou se a família vem. Então a gente tem todo um registro de acompanhamento. E, se necessário, a gente encaminha. Pede auxílio pro setor psicossocial da SMED, encaminhamento pro Conselho Tutelar, essas situações todas, agora nós temos o ROVE, que é o Registro das Violências da Escola, que é um registro online, a gente também tá colocando situações ali, né, então tem um registro". (D2).

A diretora afirma que as situações são encaminhadas sempre com registros. Para tanto, contam com apoio da SMED, do Conselho Tutelar e de uma ferramenta de registro online. O que fica evidente é que há, minimamente, um processo definido, a saber, a escuta, o acolhimento da situação, o registro e os devidos encaminhamentos.

A escola conta, ainda, com a parceria do Lions Clube da cidade de Novo Hamburgo. Anualmente, a escola vende uma rifa para a fundação, e em contrapartida o Lions presta consultas oftalmológicas às crianças, concede encaminhamentos para aquisição de óculos a baixo custo ou ainda doa óculos a famílias mais vulneráveis.

"uma instituição externa que [...] está nos auxiliando é o Lions em relação a consulta oftalmológica. A gente participou da Rifa do Lions, [...] três alunos foram encaminhados, um deles já tá com óculos". (D2).

"a gente tem uma parceria da Rifa do Lions a escola vende, em compensação a fundação Fundalions [...] nos permite [...] alunos que precisam de oculista né, fazer uma revisão, um óculos novo. Então a gente manda uma lista, e eles encaminham pro oculista". (CP2).

Outra rede bastante mencionada nas entrevistas é o NAP. Conforme as entrevistadas, o Núcleo de Apoio Pedagógico é um grande parceiro da escola, cedendo um espaço para atendimentos de crianças da região, ou seja, não somente para alunos da escola B.

"O que nós temos bastante é a parceria com o NAP, que inclusive a escola cede um espaço [...] toda segunda-feira vem uma profissional do NAP pra atender nossos alunos e alunas daqui da nossa região". (D2).

"o NAP né, que é a rede, o Núcleo de Apoio Pedagógico. Algumas situações que são em grupos daí a gente consegue também, alguns carentes também que a gente tem". (CP2).

"o NAP então o grande parceiro né, que é da Secretaria de Educação". (CP2).

"nós temos um aluno agora com deficiência auditiva [...] conseguimos que a [...] que faz libras no NAP vem aqui uma vez por mês [...] ai faz um trabalho de libras com a turma e ele também está sendo atendido lá num grupo de libras que se formou". (CP2).

A entrevistada refere que o NAP é um serviço da rede, pelo qual estudantes com uma situação econômica menos favorecida recebem prioridade de acesso a atendimentos individuais ou grupais. Esse é o serviço mais articulado da rede da escola, atendendo o maior número de estudantes.

Alunos com deficiência também contam com o apoio do NAP para o trabalho em libras; no caso do estudante citado no relato, foi desenvolvido um programa tanto para ele quanto para a turma que frequenta. A coordenadora pedagógica explica como se dá o fluxo, que é alinhado com a Secretaria de Educação:

"eu faço a ficha, [...] eu levo lá pra Inclusão e Diversidade [...] e ela [...] passa pras meninas. Mesmo ela estando aqui eu não posso passar direto [...] daí elas leem, avaliam, e aí elas encaminham ao NAP e elas nos ajudam assim, elas também fazem uma triagem". (CP2).

Há também os casos da FICAI. Conforme a coordenadora, eles obedecem a um fluxo. Tal sistema é interligado ao Conselho Tutelar, que é acionado no momento do terceiro registro de FICAI.

"A FICAI eu mesmo preencho e essa eu mando direto, faço online né [...] Porque a rede [...] a Secretaria tem acesso né. Então se elas quiserem olhar, fazer relatório e tudo [...] os nossos registros aqui que a gente faz". (CP2).

"tem um site a FICAI online [...] naquele site então eu faço a FICAI, preencho os dados, o motivo, ah ligamos tal dia não atendeu, mandamos bilhete e não retornou então eu boto tudo o que acontece ali. E ai então na terceira FICAI ela vai para o Conselho Tutelar, daí eu boto lá uma opção que ela vai direto para o Conselho Tutelar". (CP2).

Outros casos são encaminhados ao Conselho Tutelar, também obedecendo a certos procedimentos. Segundo a diretora, o fluxo passa primeiramente pela assessoria da SMED, que toma conhecimento da situação, e depois, com aval desse órgão, segue ao Conselho Tutelar.

"a gente sempre manda primeiro pra assessoria da nossa região o relatório que vai ser encaminhado pro Conselho Tutelar, aí ela lê, e quando a gente tem o OK dela, a gente encaminha pra conselheira, né. [...] Pro Conselho Tutelar às vezes a resposta demora um pouquinho". (D2).

A coordenadora explica como se dá a relação com o Conselho Tutelar nos casos que precisam ser encaminhados.

"A parte do conselho tutelar [...] a gente encaminha, faz relatórios, liga direto pra elas, elas têm uma atenção com a gente. [...] o conselho eu percebo que é um pouco mais moroso, porque a demanda é grande, mas sempre [...] nos dão um retorno, a gente nunca fica [...] sem uma notícia ou sem um retorno [...]". (CP2).

A coordenadora também explica mais um fluxo que é realizado nos encaminhamentos ao Conselho Tutelar, com o apoio do Setor Psicossocial da SMED.

"quando eu faço um relato pro conselho tutelar eu também tenho uma ficha padrão da Secretaria de Educação então eu primeiro [...] faço o relatório, passo primeiro pra [...] psicóloga do psicossocial, ela dá ok, ou diz: ah acrescenta isso, tira isso, e aí eu passo pro Conselho Tutelar". (CP2).

Nem todos os alunos são encaminhados ao NAP. A coordenadora explica que às famílias que têm uma condição financeira mais favorável são indicados profissionais que atendem com preço mais acessível. Já as que não têm condições financeiras para pagar os atendimentos, são encaminhadas ao NAP.

"Tem umas situações que [...] a parte econômica é um pouco melhor, [...] então como tem uma [...] psicóloga, ela cobra 50 reais, se a família consegue. [...] o NAP já está com fila de espera né. Então a gente dá mais prioridade para os mais carentes, quando a gente vê que tem uma situação ah 50 reais consegue pagar? "ah isso eu consigo" há então já leva direto nessa pessoa né." (CP2).

Em relação à indicação de profissionais da rede privada, a coordenadora diz indicar pessoas que já realizaram parceria anterior com a escola e que cobram um valor mais acessível das famílias.

"Eu também tenho aqui algumas referências [...] tem profissionais que vem aqui nos oferecem o serviço ou fazem uma parceria com a escola mais em conta." (CP2).

"E algumas parcerias né, que são esses atendimentos que faz daqui a pouco a consulta a baixo custo, são possibilidades, e tem famílias que não conseguem também dessa forma né." (P2).

Mesmo com valores mais acessíveis, a professora entrevistada tem ciência de que algumas famílias acabam não podendo garantir esse acesso aos filhos. Algumas famílias enfrentam situações muito difíceis, de modo que mesmo que o atendimento particular tenha um custo relativamente acessível, torna-se inviável para elas pagar por esse serviço. A rede deveria oferecer todos os serviços profissionais gratuitamente, independente da renda da família. Quando se trata de escola pública, os alunos devem ter seus direitos atendidos.

A coordenadora pedagógica menciona mais espaços que fazem parte da rede de apoio para atendimentos aos estudantes, porém, no caso de fonoaudiólogo, não tem certeza se a família arca com algum custo. A profissional explica que há dificuldade no encaminhamento de atendimentos para fonoaudiólogo, pois esse serviço não é oferecido na rede.

"também perguntei pro setor da inclusão da fono [...] nós não temos via rede [...] então o que que eu oriento [...] A mãe leva até o posto de saúde, e a prefeitura tem convênio com a Fonotrab. [...] as vezes tu tem uma ficha de encaminhamento, a gente não tem isso, a gente só manda, ó, mãe tu vai lá no posto, diz que a escola te enviou, mas que tu peça então o encaminhamento pra Fonotrab que é um convênio. Não sei nem quanto paga ou quanto cobra, ou se pelo posto deve ser tudo gratuito né". (CP2).

O atendimento de profissional de fonoaudiologia novamente surge como uma demanda reprimida, sendo que não há o profissional na rede que ofereça este atendimento gratuito para estudantes com tais necessidades.

"Eu tenho outros dois alunos da minha turma [...] que a gente sugeriu né, fez o encaminhamento pra fono, uma já tava em atendimento num dos serviços que a gente indicou, e a outra tava justamente aguardando o posto de saúde né, aguardando ser chamada". (P2).

Todos os alunos encaminhados são acompanhados pela coordenadora pedagógica, que mantém organizado o material dos discentes que são atendidos por profissional externo à escola.

"Por exemplo, [...] os alunos que são encaminhados [...] eu tenho uma lista [...]. Mas, por exemplo, quem faz fisioterapia, então eu já tenho aqui [...] onde que ele faz. [...] O [...] quem é a neuro dele? Então estas coisas assim eu vou anotando, [...] se é particular, se é por convênio [...] A psicóloga, [...] elas geralmente elas nos ligam pra dar uma devolutiva. [...] tem uns que são pela APAE, [...] tem outros que é [...] uma colega nossa [...] psicopedagoga, [...] Mas é assim daí eu tenho o registro que eu faço com os alunos, né, com os pais por exemplo". (CP2).

A diretora, quando questionada se contava com o apoio de demais secretarias, referiu que não.

"em relação à Secretaria da Saúde, assistência [...] aqui na escola não tivemos ainda uma necessidade né". (D2).

Dentro de todos esses espaços e serviços que acolhem os estudantes da escola B, revelam-se estratégias de ação para dar conta de acompanhar, encaminhar e acolher novas demandas.

"O mais importante que eu acho que é a comunicação, é o trabalho junto né, com a família e a escola. [...] A gente tem situações de chamar às vezes, de ter uma discussão, de ter uma reclamação, isso acontece em todas as escolas né. Mas a gente consegue e se esforça pra manter um bom relacionamento [...] Porque é pro bem estar da criança, pro desenvolvimento da criança". (P2).

A professora se refere à importância da comunicação e do relacionamento entre família e escola para o bom desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Amaro (2011, p. 51) se reporta à importância de os pais se comunicarem com a escola, no sentido de que isso amplia as possibilidades de colaboração. "Quando pais e alunos podem ser os próprios porta-vozes de suas necessidades, expectativas, interesses e vontades, é mais fácil esperar que colaborem com a escola, fazendo sua parte".

Ainda em relação à importância do diálogo, a gestora refere que quando há uma situação de algum aluno, ele precisa ser escutado. Conseqüentemente, é

preciso estar atento ao que ele traz nessa fala e ir adiante sempre. A fala evidencia preocupação com o bem estar dos estudantes.

"eu acredito que o aluno te traz alguma coisa, escutar aquilo e não fazer nada com aquela informação, não é um direito que eu tenho. Eu preciso de alguma forma auxiliar esta criança, mas também eu preciso ter redes de apoio". (D2).

A fala da coordenadora pedagógica vai ao encontro desse posicionamento. Ela comenta que quando a escola percebe alguma modificação no comportamento da criança ou mesmo na aprendizagem, a família é chamada para um diálogo e, de forma articulada, família e escola verificam o que é possível fazer diante da situação. É importante ressaltar que essas conversas com a família sempre são registradas.

"Quando a gente percebe que a situação está atrapalhando a aprendizagem na sala de aula, a gente busca conversar com os pais pra ver como está a situação. E dizer: "olha". [...] quando a gente vê a criança mais chorona [...] a gente chama a família, conversa com a família". (CP2).

"A gente sempre faz uma ata. Os registros da nossa conversa. O que a gente combinou. O que a gente sugeriu. O que a mãe falou, o que que o pai falou". (CP2).

A relação de proximidade entre família e escola torna-se uma estratégia de ação frente às demandas sociais presentes na escola. Amaro (2011) acredita que a comunidade é um espaço interlocutor e indispensável para a preparação de cidadãos engajados com a superação das questões sociais, buscando com competência se comprometer com respostas apropriadas às suas demandas e à realidade. Quando se coloca os pais diante da realidade, faz-se com que se comprometam a buscar alternativas para a solução dos problemas que surgem na escola, mas que são derivados de todo contexto a que o estudante pertence, seja social, escolar, familiar.

A escola B acredita que o diálogo entre as famílias e a comunidade escolar reforça a resolução dos problemas. Assim, essa é uma estratégia de ação da escola, cujo centro é a atenção à família.

"A gente [...] acolhe, conversa, aí vai adiante com a família, faz registros né, [...] às vezes as coisas se melhoram até na conversa com o pai e com

a mãe [...] fica aquela situação, "ah vou dar uma atenção melhor, vou dar um carinho mais aqui né." (CP2).

A professora refere que quando percebe que um aluno está se manifestando de forma um pouco diferente da habitual, primeiramente conversa com ele para entender se pode ajudá-lo:

"Sempre quando eu percebo alguma coisa que tá interferindo no momento, uma coisa que tá triste, ou que tá muito agressivo, ou que tá com alguma situação muito complicada, a gente tira pra uma conversa. [...] pra ver até de que forma a gente consegue interferir. De que forma a gente consegue auxiliar." (P2).

Depois dessa primeira conversa com o aluno, a professora chama a família para auxiliar na compreensão da situação pela qual o estudante está passando. Percebe-se que a docente se mostra solícita em ajudar no problema dos alunos.

"Então a gente chama as famílias e a gente conversa, [...] no sentido deles perceberem que a gente também entende que a família está passando por uma situação difícil né, [...] a gente não vai tá pressionando, mas tentando minimizar as consequências disso, tentando minimizar né, essas coisas que a criança vem sentindo e vem trazendo." (P2).

Paro (2000a) frisa a importância dessa participação da comunidade na escola, porém faz algumas considerações:

Outro aspecto importantíssimo do problema da participação da comunidade na escola, e que requer medidas corajosas, refere-se ao provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação. (PARO, 2000a, p. 13).

A professora foi questionada se consegue acompanhar o retorno da família, a fim de saber se o aluno que foi encaminhado para atendimento externo de fato iniciou a intervenção. A docente afirma que geralmente recebe retorno das famílias, mesmo daquelas que foram encaminhadas a atendimentos particulares fora da rede pública.

"Mas eu geralmente pergunto pras famílias, porque a gente sugere alguns atendimentos que tem um preço mais barato, e alguns lugares onde eles podem encontrar, então geralmente eles devolvem, ou escrevem na

agenda, já esta em atendimento, ou a gente vai perguntando, vai fazendo esse acompanhamento. Geralmente eu consigo saber quando a família adere, nem sempre a família vai, [...] inscreve no atendimento, insiste no atendimento do SUS né, do atendimento público e acaba tendo que esperar bastante então, mas quando eles entram em atendimento, geralmente a gente fica sabendo". (P2).

A coordenadora explica uma ação de parceria entre serviços públicos que está planejada para acontecer. Isso se configura como trabalho em rede, de modo que, com foco central no aluno, é possível acolher as suas demandas que extrapolam o contexto educacional.

"nos temos a caderneta do adolescente, da saúde do adolescente, essa caderneta vai ser implantada na nossa escola, a gente escolheu, [...] o 5º ano. No mês de novembro [...] A gente [...] vai se usar o posto de saúde, [...] a SDS da prefeitura, [...] posto pra vim falar das doenças, das vacinas, que também é uma parte da caderneta. [...] a gente vai trazer uma yoga pra eles né, então tudo isso a gente vai alinhar." (CP2).

A escola mostra-se bastante articulada com a rede externa dos segmentos público e privado. As entrevistadas mostram-se articuladas e conhecedoras dos espaços que hoje acolhem as crianças da instituição. Nesse sentido, algumas vezes foi possível identificar a manifestação da **concepção de uma boa escola/ escola de qualidade**, sendo esta uma outra categoria de análise que emergiu das entrevistas realizadas.

Segundo a diretora, as famílias participam da escola e acompanham a vida escolar dos filhos. Essa característica é muito positiva, e faz com que a instituição conviva com uma realidade diferenciada no tocante aos aspectos sociais.

"a escola tem uma característica de famílias participativas né, que acompanham os trabalhos, o que é desenvolvido na escola, acompanham a vida escolar do aluno." (D2).

"Então é uma realidade diferenciada. É uma escola tem quem uma realidade assim diferenciada nos aspectos sociais." (D2).

Na concepção da gestora, a escola, além de ter uma realidade diferenciada, é reconhecida pelos pais e pela comunidade escolar como um espaço que oferece educação de qualidade. Durante a entrevista, a diretora apresentou tópicos de um

instrumento que as famílias preencheram com a finalidade de auxiliar a reconstruir o PPP da escola. O material deixa claro o que as famílias pensam sobre a instituição:

"a qualidade da escola é muito boa. Olha essa aqui, vou ler pra ti. "Nós como família achamos a qualidade da escola muito boa, onde cada profissional se preocupa se o aluno está conseguindo alcançar cada objetivo proposto. Uma escola maravilhosa. Nota 1000. Parabéns [...]." "É excelente, não temos nenhuma queixa, pelo contrário estamos tristes pois é o último ano do nosso filho e queríamos que ele tivesse mais séries". (D2).

De acordo com Paro (2000a), a participação de todos propicia melhores condições e autonomia para a escola. Além da dimensão participativa, a diretora também traz a questão do acolhimento, referindo que a prioridade da escola é tratar bem os alunos. Isso mostra uma dimensão de cuidado com o ensino e com a concepção de uma escola de qualidade, que cuida e se preocupa com os estudantes.

"Temos o compromisso com os pais, mas em primeiro lugar é os alunos! Uma coisa que a gente sempre conversa, tratar nosso aluno como gostaria que o nosso filho fosse tratado nessa escola". (D2).

Freire (1996) refere que quanto maior é a solidariedade entre educador e educando, maiores são as possibilidades de aprendizagem democrática que se abrem na escola. Com isso, afirma-se a importância do bom relacionamento entre professor e educando.

Nos depoimentos abaixo, a gestora reconhece que o corpo docente da escola B é bem comprometido com o fazer pedagógico:

"nós mesmos professores, funcionários, [...] nós sentimos assim na obrigação de dar esse retorno da qualidade educacional". (D2).

"nem tô falando do meu comprometimento ou da coordenadora, porque nós temos obrigação né, como equipe gestora a gente tem que cuidar pra errar o menos, o mínimo possível né. Mas, o comprometimento dos professores, é uma coisa assim que [...] é algo muito fácil de perceber, né, eu cheguei e eu já vi. Entende, porque tudo assim, é [...] uma coisa muito perceptível". (D2).

"Porque a família e a escola trabalham juntas, [...] é histórica essa parceria. Isso não é de hoje [...] é um processo da escola, da comunidade escolar. Então isso já faz parte da identidade da escola. Se tu traz teu

filho pra cá, tu já sabe como a escola é vista no bairro, então tu também assume aquela postura como pai, como mãe. O professor que entra aqui ele percebe esse comprometimento, então ele também já entra nessa forma de trabalho né [...] o funcionário a mesma coisa. Então todos buscam a aprendizagem, né. A gente fica bem em cima assim desse compromisso de o aluno aprender, o IDEB é uma consequência né, de todo trabalho que é feito". (D2).

A diretora refere que todos, pais, professores, equipe diretiva e alunos são comprometidos com a qualidade da educação na escola. Assim, todos os atores estão envolvidos para que a escola mantenha sua qualidade e para que a aprendizagem seja garantida aos estudantes.

De acordo com Paro (2001, p. 119),

Quanto mais se considera a educação como fim e mais se preocupa com maneiras efetivas de alcançá-la, mais a coordenação e a direção se afirmam como mediações para atingir esse fim, embora não se deva nunca esquecer que, nesse caminho, colheremos, se o processo de mediação for democrático, fins importantes para a educação, como a colaboração recíproca, a solidariedade e o entendimento humano num agir coletivo.

Em relação ao IDEB, as entrevistadas argumentam que o bom índice que a escola vem atingindo nos últimos anos é resultado de todo esse esforço coletivo:

"o IDEB ele não é só a média de matemática, de português, o IDEB também tem a questão da evasão escolar que aqui na nossa escola não ocorre, e a questão da reprovação, né, que durante todo um ano, todo ano letivo é feito um trabalho, pra que a criança tenha um sucesso escolar, então é um trabalho em equipe mesmo que a gente vê que vem dando resultados". (D2).

"aqui a gente até tem algumas situações mais difíceis, mas a comunidade é muito participativa, as famílias são muito presentes [...]. A questão do IDEB tá relacionado ao trabalho da escola, tá muito relacionado à participação das famílias né. Tu chama e a família vem. Tu pede pra reforçar tal coisa a família faz, pra acompanhar o tema a família acompanha, te dá o retorno, entendeu. Te pede mais atividades, [...] eles vão mais a fundo e vão tentando né, não todos, mas muitos e a gente sabe que tem escolas que ninguém faz isso, que simplesmente a família nem vai na escola quando é chamada, não busca o boletim, nem se importa, então tá muito relacionado com isso". (P2).

A professora refere que o resultado do IDEB se relaciona muito com o compromisso da família para com a educação dos filhos, a partir de sua participação na vida escolar. A docente percebe o quanto essa participação é importante e o

quanto contribui para compor o bom resultado do IDEB. Da mesma forma, a diretora relaciona o bom desempenho no IDEB com o resultado de todo o trabalho realizado na escola. Segundo a gestora, o trabalho em equipe vem apresentando bons resultados. Dessa forma, a diretora respalda Paro (2001, p. 119), que evidencia que “Democracia, da maneira radical como deve ser concebida, exige a participação de todos, não apenas na execução, mas também, e principalmente, nas decisões”.

A diretora refere que gosta muito de trabalhar na escola e de atuar na gestão da instituição:

"realmente a nossa escola ela é muito boa de trabalhar, ela é muito boa de estar no lugar de gestora dessa escola, [...] ela me dá assim como pessoa, como profissional ela é um desafio, porque tu tem que estar sempre muito atenta a tudo que acontece, e muito disposta, a ajudar a solucionar os desafios que surgem, né, mas é assim muito gratificante também tudo que a gente tem de retorno". (D2).

A gestora, contudo, considera que sua atividade é desafiadora, pois para manter a qualidade do ensino ela precisa estar atenta e solucionar problemas de toda ordem. “Nesse sentido, a atuação do diretor escolar e do coordenador pedagógico se dá como autêntica coordenação do trabalho humano coletivo que se desenvolve em todas as esferas da escola”. (PARO, 2001, p. 120).

Para a coordenadora, um dos diferenciais da escola é o fato de a comunidade escolar ser parceira da instituição:

"a nossa comunidade [...] é uma comunidade muito parceira. Só tem uns casos que, acho que toda escola tem. [...] O nosso forte [...] é uma comunidade muito parceira, muito ativa dentro da escola, sabe assim, tu propõe um evento eles participam né". (CP2).

A mesma entrevistada refere, ainda, sentir muito orgulho de fazer parte dessa comunidade escolar, pois, segundo ela, muitas pessoas reconhecem a qualidade da escola.

"a nossa pesquisa socioantropológica que a gente fez [...] a escola ela é tida como uma escola de qualidade né. Os pais indicam a escola pros outros, quando os filhos saem e ficam tristes [...] então a gente sempre escuta isso, pra nós é um orgulho, né, uma honra assim de trabalhar numa escola de fazer parte desta comunidade, é muito importante. Eu fico toda boba!" (CP2).

Amaro (2011) acredita que canais criativos viabilizam a aproximação recíproca entre família e escola.

Criar canais criativos e participativos que viabilizem a aproximação recíproca da família com a escola parecer ser, hoje, o grande desafio social que cabe aos administradores escolares e a todos os segmentos da comunidade escolar, entre estes os próprios pais ou familiares responsáveis pelos alunos. (AMARO, 2011, p. 51).

A coordenadora refere que a qualidade é muito importante, de modo que funcionários e professores precisam mantê-la:

"aqui quem entra pra trabalhar nessa escola já entra [...] sabendo que aqui a qualidade não pode cair. Porque tu já entra sabendo que aqui todo mundo é, parece assim hã, não é "top", como é que eu vou te dizer hã, é uma característica dos professores, né". (CP2).

"Mas eu acho assim que é o compromisso do professor, a responsabilidade né, a formação tudo né, [...] eu acho que é um contexto que gera isso aí tudo, porque assim, as gurias elas são comprometidas, elas cobram dos alunos, os alunos são cobrados, os pais sabem disso né. Então quem entra aqui, tu entra já no ritmo, [...] e quem não tá no ritmo já começa assim a se inteirar." (CP2).

A entrevistada elucida que os professores estão alinhados, e que os novos precisam "entrar" nesse mesmo "ritmo". Isso quer dizer que todos os docentes são comprometidos, e que é preciso estimular tal atitude em todo o corpo docente, para que a qualidade na educação seja mantida na escola.

"Tu vê que o professor, é o trabalho dele que faz a diferença aqui né, o comprometimento, a responsabilidade de ter essa cobrança. [...] todo mundo aqui [...], prima um trabalho de excelência assim, a gente vê trabalhos maravilhosos." (CP2).

A coordenadora afirma que os professores são comprometidos e responsáveis, e assim, realizam trabalhos de excelência, fazendo a diferença na escola. Diante de todo o comprometimento do corpo docente, algumas ações dos professores extrapolam o âmbito pedagógico. Nesse sentido, a categoria **atividades para além do pedagógico** exemplifica as atividades que são realizadas com um olhar de cuidado e de compromisso para com a educação.

"numa turma de faixa etária 4, por exemplo, com 20 alunos tu tem uma ideia do que a criança já deveria ter desenvolvido. Tem alguma coisa que é do ritmo dela, do momento dela, mas tem umas coisas que acaba sendo muito lento. A questão da fala é uma delas com quatro anos já deveria estar estabelecida né, falando corretamente[...] eu digo que eu entendo, porque a gente acaba ficando que nem mãe né. [...] Então são situações bem delicadas e a nossa parte a gente informa e vai retomando." (P2).

A professora refere que acaba atuando muito além do contexto pedagógico. No exemplo citado, o atraso na fala, é a família que deveria estar atenta a esse fato, mas é na escola que muitas vezes são identificados problemas dessa natureza, que precisam ser tratados por um profissional especializado.

"Eu acho que se eu tô atenta pra ver se o meu aluno tá aprendendo ou não, inevitavelmente eu vou ter que perceber estas questões, tu entendeu? Porque se eu tenho que identificar o que tá atrapalhando o meu trabalho, porque muitas vezes o não rendimento não tá relacionado só a questão da aprendizagem, tá totalmente relacionado ao momento da criança. Então, talvez ela não esteja aprendendo por alguma razão né. E as reações, [...] a sala de aula [...] a gente ouve muitas coisas, a gente acaba sabendo muito deles. Se a gente escuta né, se tu para [...] conversa, em alguns momentos eles gostam muito muito muito de conversar. Então se eu só chego e dou minha aula, [...] eu acabo não conhecendo, é uma opção também." (P2).

A professora refere estar atenta aos movimentos e sentimentos dos alunos. Segundo ela, se o professor não percebe essas questões em sala de aula, não pode ajudar os discentes. Contudo, é uma opção do docente ater-se somente aos conteúdos ou atender às necessidades dos estudantes. A entrevistada, em seu fazer, demonstra interesse e preocupação com situações derivadas de distintos contextos que são trazidas pelos alunos, questões que muita vezes extrapolam a prática pedagógica. A docente revela-se, assim, uma profissional bastante comprometida com a docência.

Segundo Szymanski (2010, p. 15), "A educação ocorre no encontro de pessoas que carregam uma cultura e se dá tanto de modo formal, na escola, como informal, na família, no trabalho, nas igrejas, sindicatos, movimentos populares e demais organizações." Isso significa que, no cotidiano, a educação está em constante movimento. A educação se manifesta no dia a dia, e não acontece necessariamente no ensino de matemática e de português, por exemplo. O

professor que está atento a essas expressões consegue abarcar a totalidade do aluno.

Segundo Heller (2008, p. 31),

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

O cotidiano escolar é riquíssimo, formado por todas as demandas que os alunos trazem de suas casas, suas comunidades, suas vidas e suas histórias. O professor que fragmenta um aluno, segmentando o processo educativo e o sujeito histórico, não conseguirá absorver as questões e expressões do social que se manifestam em sala de aula, prejudicando o discente. Isso significa que a gestão tem um nível de responsabilidade e suas atribuições permitem que estes se envolvam e realizem as devidas interlocuções com as redes de proteção e de atendimento. Ao professor, cabe acolher, identificá-las e encaminhá-las à gestão.

A professora acredita que docentes e escolas não podem somente cobrar e fiscalizar, é preciso que exerçam o papel do cuidado, do olhar atento aos alunos.

"[...] o que que a gente não quer fazer na escola hoje, o que que a gente não quer ser pra criança, tu entendeu? A gente não quer ser aquele fiscalizador, a gente não quer ser aquela pessoa que fica cobrando [...] Porque nem tudo a gente tem que cobrar a gente tem que fiscalizar, tem todo este papel, mas também a gente tem que ter o outro olhar né." (P2).

Guimarães-Iosif (2009, p. 127) acredita que o professor é agente de transformação:

O professor pode ser uma fonte de transformação social importante desde que se preocupe com as questões sociais e acredite que a educação carrega em si poder emancipatório incomensurável, capaz de ajudar as pessoas a melhorar suas condições de vida, ensinando-lhes a se comunicar melhor consigo próprio, com o outro e com a natureza.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos. “E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.” (PARO, 2000a, p. 10).

A escola B, inicialmente, acreditava não apresentar muitas demandas que expressassem o social. Porém, as entrevistas evidenciam que embora não aconteçam altas incidências de situações que derivam do contexto social dos estudantes, essas questões existem e absorvem significativamente o trabalho da gestão escolar, em especial da coordenadora pedagógica. A coordenadora apresentou de forma bastante clara a dinâmica de encaminhamento e articulação, evidenciando que há uma rede de atendimento e de proteção aos estudantes da escola. A maioria dos alunos é encaminhada para atendimento no NAP, por ser um serviço gratuito e oferecido dentro da própria escola.

Tanto a diretora quanto a coordenadora estão muito articuladas nas demandas presentes dentro da escola. Embora a diretora assuma mais as funções administrativa e financeira, ela revela estar atenta a todos os encaminhamentos realizados pela coordenadora, participando do processo de gestão de forma integrada.

A professora entrevistada tem muita clareza sobre o seu papel enquanto professora que exerce o cuidado dos alunos. Realiza intervenções pontuais com os estudantes, chamando as famílias; além disso, tem clareza do que são as manifestações da questão social presentes na sala de aula. Ela se apresentou disposta a compreender a realidade dos alunos, independente da classe social a que pertencem. Por fim, a docente tem ciência de que é figura importante no processo de formação pedagógica e também de vida dos alunos.

6.2 Análise de documentos

Na escola B, a análise de documentos foi realizada com o auxílio da coordenadora pedagógica, que está na função desde que atua na escola, a saber, há três anos. Ela apresentou os documentos de forma clara e organizada, e mostrou domínio de todas as situações que encaminhou nos últimos anos. Ela manifestou utilizar com frequência os oito documentos que apresentou.

No quadro a seguir, estão os documentos que a escola utiliza para registrar e encaminhar as demandas.

Quadro 2 – Levantamento dos documentos da Escola B

Nº	Nome do documento	Criação: Escola ou Secretaria Municipal de Educação	Finalidade do documento
1	Ao Conselho Tutelar	SMED	Ficha para encaminhamentos ao Conselho Tutelar. Neste documento além dos dados do aluno, devem compor o contexto familiar, contexto escolar e os motivos do encaminhamento.
2	Encaminhamento de FICAI	SMED	Ficha de encaminhamento de Aluno Infrequente que é encaminhada via online para conselho tutelar e ministério público. A escola faz o preenchimento em papel antes de fazê-lo online.
3	Ficha de Encaminhamento Infanto-Juvenil. INTEGRAR	SMED	Ficha para encaminhamentos à Cooperativa de Saúde Mental, Qualidade de Vida e Educação (INTEGRAR), que oferece serviços a baixo custo nas áreas de: psicologia, nutrição, psicopedagogia e fonoaudiologia.
4	Ficha de encaminhamento ao NAP	SMED	Ficha para escola encaminhar alunos ao Núcleo de Apoio Pedagógico que é um serviço gratuito oferecido a todos os estudantes da rede pública municipal de Novo Hamburgo.
5	Ao Departamento de Assistência Psicossocial	SMED	Este documento foi elaborado pela SMED para que a coordenação possa encaminhar ao setor Psicossocial da SMED casos que a escola não consegue dar conta de atender. Demandas muito específicas que necessitam de olhares deste setor que é composto por uma equipe multidisciplinar de psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais capacitados para atuar frente às demandas de maior complexidade do município. Esta ficha necessita de um relato dos dados de contexto familiar, contexto escolar e motivos do encaminhamento.
6	Observação em sala de aula	Escola	A coordenadora pedagógica, assumindo paralelamente a função de orientadora entra em sala de aula para observar o trabalho dos professores e avalia-los conforme orientações prescritas no documento.
7	Registro de conversa com aluno	Escola	Documento para registrar a conversa com o aluno, os motivos e os principais encaminhamentos após este diálogo.
8	Registro de conversa com a família/responsável	Escola	Documento para registrar o diálogo com a família. Nele expressam o motivo da conversa e os principais encaminhamentos.

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos da escola.

Dentre os documentos apresentados, três foram criados pela escola, enquanto cinco foram indicados pela SMED para serem utilizados nos encaminhamentos à rede. A coordenadora referiu e mostrou em pastas os documentos que utiliza com frequência na organização do seu trabalho.

Com relação aos encaminhamentos realizados no ano de 2016, durante a análise de documentos foram observados apenas 3 encaminhamentos feitos ao NAP, com os seguintes relatos:

“Pais separados, mãe tem a guarda, o pai cuida. Conselho Tutelar foi informado pelas faltas. Pai acha que a escola não é importante. Tem dificuldades de aprendizagem. Família desestruturada, não conseguem

dar apoio ao aluno. Tia assumiu a responsabilidade de levar e buscar na escola.”

“Síndrome de Down. Pais separados. Vai na AFAD. Usa fraldas. Tem 4 anos. Atendimento de Psicopedagoga e Fonoaudióloga.”

“Família com dificuldade de dar limites. Bateu na mãe na entrevista. Se isola do grupo. Grita. Não tem linguagem clara. Bate nos colegas. Fono pela Unimed”.

A família novamente aparece em evidência nos problemas que emergem no contexto escolar. Comprova-se que essa relação família e escola precisa estar articulada, pois essa articulação só traz benefícios, tanto para a escola quanto para a família. Szymanski (2010) refere a importância dessa relação.

Durante a coleta de dados, também foram visualizados registros de conversas com os pais. Alguns exemplos são apresentados a seguir:

“Aluno foi encaminhado para psicóloga particular. Não está indo. A mãe foi chamada na escola. Menino faz xixi e cocô na calça na escola. Toma medicações. Indicado para a INTEGRAR e foi em uma neuro. Está fazendo exames para saber se tem algo a mais”.

“Menino não ouve a professora, faz o que quer. É inteligente, mas não tem respeito pelos adultos. Não cumpre regras e combinações. Atitudes, respeito e limites. Professora fará relato de como foi a semana e manda para a família na agenda da escola”.

“Menino vem atrasando sempre, chega às 8h. Pediram visita pelo Conselho Tutelar, não tiveram retorno”.

Observa-se, nesses registros três diferentes situações: uma é claramente identificada como problema de saúde da criança, a outra evidencia falta de limites e a terceira deve ser investigada, já que inúmeras situações podem originar o corriqueiro atraso do aluno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todo conhecimento começa com o sonho.

O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra.

Como Mestre, só posso então lhe dizer uma coisa: “Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!””

(ALVES, 1994, p.76-77).

Muitos foram os olhares e as expressões que encontrei nas escolas A e B. Embora as duas escolas, ao iniciar as entrevistas, tenham referido não apresentar demandas de violência ou situações muito significativas que se relacionam às expressões da questão social, evidenciei o contrário na fala das seis entrevistadas. Todas elas acabam apontando situações bem expressivas de demandas advindas de contextos familiares e sociais dos estudantes. Assim, espero, com a devolução da pesquisa, contribuir para que que gestoras e professoras possam compreender um pouco mais a realidade das escolas em que atuam, e que desencadeie discussões e reflexões tanto sobre o contexto educacional quanto sobre as práticas que se relacionam à temática da questão social das escolas.

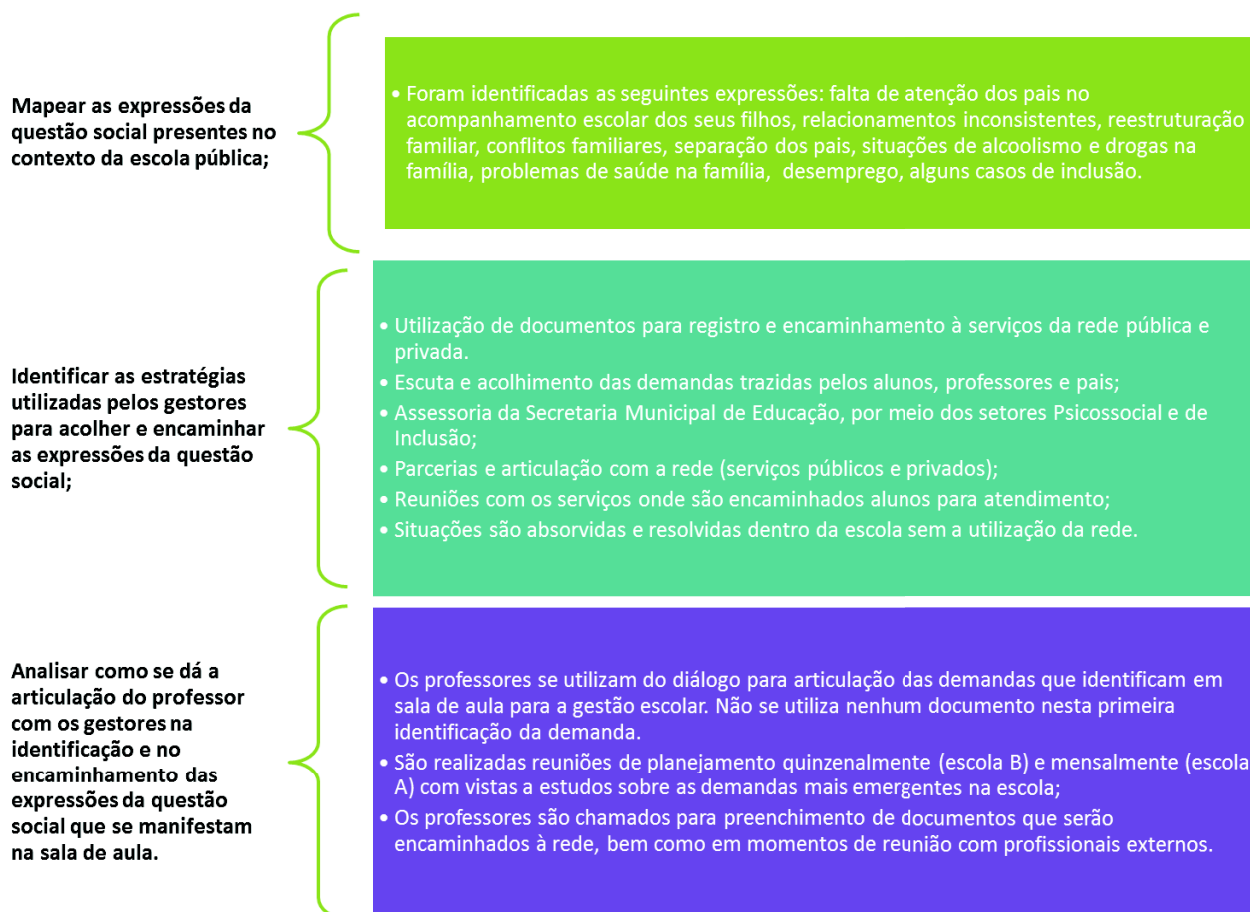
A pesquisa que realizei nas escolas A e B do município de Novo Hamburgo, possibilitou-me mergulhar no campo da educação de forma intensa. Foi possível aliar conceitos teóricos a práticas das escolas, cujas realidades foram amplamente investigadas por meio da coleta de dados. A partir das informações coletadas, tornou-se desafiador compreender as realidades sociais apresentadas por instituições de contextos tão distintos, mas que nas falas das entrevistadas, por vezes, se assemelham.

Em termos de processo de pesquisa, iniciei o trabalho em 2015, com a escolha do tema de pesquisa. Contudo, no momento da revisão de literatura e após a qualificação, aprofundei a temática, e iniciei o processo de aproximação com o campo empírico, o que culminou na coleta de dados. De abril a outubro de 2016, mantive contato com as escolas e com os sujeitos envolvidos na pesquisa. As primeiras visitas serviram para que eu pudesse compreender e verificar os espaços; após, entrevistei as diretoras, as coordenadoras pedagógicas e as professoras. Por

fim, realizei a coleta de documentos, sendo que os contatos por e-mail perduraram durante todo o processo de transcrição e validação das falas. Em ambas as escolas, fui acolhida e tive a oportunidade de compreender um pouco mais sobre aquelas realidades.

Em relação ao objetivo geral do estudo, que era “compreender como a escola pública e a gestão escolar atuam frente às expressões da questão social que se manifestam no cotidiano”, pude tecer muitas reflexões sobre a atuação da gestão escolar diante das manifestações das expressões da questão social que se explicitam nos objetivos específicos. Estes se dividiam em três; a figura 7 ilustra os resultados alcançados em relação a cada um deles:

Figura 7 – Objetivos e resultados alcançados



Fonte: elaborado pela autora.

A figura revela que há muitas expressões da questão social na escola, a maioria derivada da estruturação familiar e dos problemas advindos dos contextos socioeconômico, político e cultural: falta de atenção dos pais no acompanhamento

escolar dos filhos, reorganização da composição familiar em caso de separação dos pais, relacionamentos inconsistentes, conflitos familiares, questões de saúde, uso de álcool e drogas, desemprego e casos de inclusão. As questões ligadas à evasão e infrequência não apareceram em nenhuma das escolas, de modo que a gestão utiliza pouco o instrumento da FICAI.

Conforme explicitado por Iamamoto (2010) e apresentado no referencial teórico, tais expressões da questão social se evidenciam, hoje, em função da ruptura entre a força do trabalho e as relações sociais. Essa ruptura, que interessa ao capital e aos empresários que apoiam a lógica do neoliberalismo, banaliza a vida dos trabalhadores e das classes menos favorecidas em todas as esferas de manifestação da vida social. Essa dinâmica é perversa no sentido de que essas pessoas socialmente mais vulneráveis passam a ser responsabilizadas e culpabilizadas e, na maioria das vezes, se autorresponsabilizam pelos insucessos escolares dos filhos.

No contexto escolar que envolveu a pesquisa, verifiquei que a família tem lugar de destaque nas estratégias de ação utilizadas para dar conta de acolher, encaminhar e acompanhar as manifestações das expressões sociais. A relação família-escola ganha destaque nas análises, quando constatei que alunos cujas famílias acompanham regularmente a vida escolar dos filhos têm melhor desempenho e não manifestam, em sala de aula, tantas situações conflitantes advindas das questões sociais. Ademais, as professoras entrevistadas identificam claramente o aluno que tem a família próxima daquele cujos pais não conseguem dar a devida atenção em função dos inúmeros fatores já relatados.

Um dado relevante com relação aos resultados do segundo objetivo específico, que diz respeito às estratégias utilizadas pelos gestores, é que as escolas, embora possuam documentos a serem utilizados como instrumentos de trabalho, por vezes acabam não os utilizando devido ao fato de absorverem e resolverem muitas das situações e à rotina escolar.

Merece destaque o fato de que as duas escolas apresentaram o diálogo como uma ferramenta de apoio na articulação com a família para a resolução dos problemas. Para que esse diálogo seja possível, a escuta é a principal ferramenta de acolhimento das demandas apresentadas pelos alunos, e a articulação com a rede em reuniões de discussão e encaminhamento também é um instrumento importante para a compreensão da situação de cada estudante que precisa de atendimento

diferenciado. Segundo Amaro (2011), é preciso abrir-se ao diálogo, que contribui para a formação de parcerias, para a construção de saberes e para a articulação entre sujeitos, profissionais que convivem na escola e famílias.

Em ambas as escolas, a profissional responsável por encaminhar as manifestações do cotidiano à rede de apoio é a coordenadora pedagógica. Quanto ao modo de executar tal ação, as escolas atuam de maneira distinta em alguns aspectos, principalmente na organização do material e na forma de fazer os encaminhamentos. As duas instituições não utilizam a mesma rede de atendimento por estarem situadas em bairros distintos. A escola A, que fica mais próxima do centro da cidade, conta com a parceria de duas instituições: a Universidade Feevale e a Igreja Catedral São Luís. Já a escola B conta com o atendimento do NAP dentro da própria estrutura, pois, como fica localizada longe do centro, torna-se um lugar de referência para atendimento às crianças da região. Isso evidencia que, embora a Secretaria de Educação seja a grande referência das escolas, elas mesmas criam estratégias e articulam a sua rede a partir da sua demanda e do seu bairro, muitas vezes em parceria com serviços e profissionais privados.

Um fator limitante que identifiquei com a pesquisa, é a demanda reprimida do município no tocante a atendimentos de psicologia, fonoaudiologia e oftalmologia. Isso significa que muitos alunos precisam desse tipo de atendimento, mas o município não dispõe de profissionais para oferecer-lhes esses serviços de forma gratuita. Os serviços públicos dessas áreas estão com as vagas preenchidas, de modo que as famílias precisam aguardar muito tempo por atendimento, ou ainda, pagar caso tenham condições. Todavia, acredito que os alunos em questão teriam o direito de receber atendimento gratuito, uma vez que são estudantes de escola pública. De acordo com Tavares (2009), o enfrentamento das expressões da questão social requer que os poderes públicos intervenham nos conflitos do cotidiano, que são um campo de tensão entre a desigualdade e a contradição que contempla tais expressões presentes na vida em sociedade.

Quanto ao terceiro objetivo específico, que diz respeito à articulação do professor com a gestão, é possível compreender que professores e gestão estão bem articulados na identificação e no acompanhamento das situações apresentadas pelos estudantes. Porém, não há uma forma definida para os encaminhamentos, sendo o diálogo o principal instrumento utilizado pelo professor para se dirigir à gestão escolar. Mensalmente na escola A e quinzenalmente na escola B há reuniões

em que os docentes têm a possibilidade de conversar sobre os alunos e realizar estudos pedagógicos com relação às temáticas mais emergentes nas escolas. Além disso, alguns documentos que são encaminhados para a rede precisam ser preenchidos pelo professor, de modo que a gestão articula o encaminhamento da demanda e o docente acompanha o processo.

No decurso da pesquisa, percebi que a SMED surgiu como referência em assessoria para ambas as escolas. A divisão do órgão em áreas, como o setor psicossocial e o setor da inclusão, faz com que o apoio dado às coordenações pedagógicas possibilite a articulação com a rede. Há ainda, na Secretaria de Educação, um sistema online que disponibiliza, a todas as escolas da rede, documentos de encaminhamentos que podem ser acessados a qualquer momento. A SMED conta com profissionais que prestam assessorias às escolas. Estes são divididos em regiões para melhor atender às demandas. A Escola A, hoje, é assessorada por uma assistente social, enquanto a Escola B tem como referência uma psicóloga.

Outro fator relevante no âmbito do município, é a pesquisa socioantropológica, que hoje é importante ferramenta de aproximação da escola com as famílias. Em função das visitas às casas dos alunos, programadas pela mencionada pesquisa, professores e gestão ficam diante da realidade das famílias e podem compreender situações que não eram claras apenas com o olhar de dentro da escola.

Percebo, ainda, como aspecto positivo, o fato de que ambas as escolas possuem um laboratório de aprendizagem e uma sala de recursos multiuso, onde os estudantes tem a possibilidade de receber atendimento especializado em demandas de atraso na aprendizagem ou de inclusão.

Diante de dificuldades e possibilidades na realização da coleta de dados, encontrei universos que, embora distintos em alguns aspectos, assemelham-se em outros, tais como as expressões que surgem no contexto escolar. As famílias acabam sendo um grande apoio à gestão nas duas escolas, uma vez que, com a parceria família e escola, os alunos ganham em aspectos de acompanhamento escolar e de superação de dificuldades pedagógicas, emocionais, sociais e familiares.

Muitos são, ainda, os desafios enfrentados cotidianamente nas escolas públicas, de modo que o trabalho desempenhado em sala de aula ou na gestão

escolar enfrenta sempre novas expressões da questão social, ou seja, situações que até então não tinham sido destaque nas escolas.

Entretanto, apesar dos atuais tempos de crise, Freire (2006, p. 72) refere que

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.

É preciso, pois, acreditar no mundo, acreditar na mudança do mundo e na superação das situações desumanizantes; no fundo, é preciso acreditar nos sonhos. (FREIRE, 2006).

Diante dos resultados que encontrei e dos muitos aprendizados, ainda assim posso pensar na possibilidade de novas pesquisas no contexto escolar. Percebo que uma pesquisa que focasse, além do corpo docente, também as famílias, oportunizaria outro olhar às mesmas manifestações. Esta pesquisa evidenciou o olhar da gestão, mas acredito que estudos com foco na escuta de famílias e com a participação de um número maior de professores certamente revelariam mais demandas, destacando ainda mais a relação família-escola.

Outra oportunidade de pesquisa seria com o setor psicossocial da SMED, a partir de um olhar para o Serviço Social e a Psicologia. Entendo que os desafios desse setor devam ser imensos, já que é responsável por atender uma rede de educação municipal com mais de 30 mil estudantes, com profissionais divididos por regiões. A utopia seria a contratação de assistentes sociais e psicólogos diretamente nas escolas públicas, pois certamente os usuários ganhariam muito em qualidade de articulação e em atendimentos prestados de acordo com suas demandas. Para além disso, as direções e coordenações pedagógicas poderiam dispender tempo e esforço com suas funções específicas e se potencializaria o trabalho multidisciplinar e coletivo.

Esta pesquisa deixa claro que a escola tem muitos desafios em seu cotidiano. Fazer parte de uma equipe de gestão escolar composta por apenas dois profissionais, que fazem a gestão pedagógica, administrativa e de pessoas para mais de 300 estudantes, não é tarefa fácil. Embora os índices do IDEB das duas escolas estejam elevados, manter a qualidade da educação diante de tantas manifestações do social também é desafiador. Para tanto, professores que são comprometidos com seu fazer, contribuem significativamente com o trabalho da

gestão. Como a equipe diretiva não está em sala de aula, as manifestações percebidas pelo professor precisam ser articuladas e alinhadas entre ele e a gestão, que as encaminha à rede.

Diante de todas as manifestações das expressões da questão social encontradas nesta pesquisa, as escolas precisam estar atentas ao movimento que o Brasil vem passando nestes últimos anos. O fato do contexto social, político e econômico estar se modificando, ressignificou o trabalho de muitos cidadãos. A crise de exploração do capital ocasionou mudanças significativas na sociedade, inclusive na estruturação familiar. Com isso, cada dia mais a escola é palco de todas estas manifestações que acontecem nas famílias e na sociedade. Professores e gestores embarcam num território conflituoso e repleto de desafios.

Todavia, o professor acaba dispendendo tempo para atuar diante das demandas identificadas. Como não há equipes multidisciplinares, o docente acaba tirando o foco do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. O desafio de desenvolver uma educação de qualidade não é tarefa só dos professores, mas de toda a comunidade: familiares, estudantes, cidadãos, órgãos públicos, gestores municipais, estaduais e federais. A educação é, e sempre foi, compromisso de todos. O Brasil avança para uma perspectiva incerta; para os próximos anos, não há previsão de como será o futuro da educação. Contudo, é preciso que cada um exerça seu fazer em seu espaço de trabalho, seja como professor, assistente social, psicólogo, gestor, lutando para que a educação nunca deixe de ser um direito de todos e um dever do Estado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, Maria Cherubina de Lima. **Famílias e formação ética**: a educação das crianças sob a ótica de mulheres. 2014. 217 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124076>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

ALVES, Rubem. **Do Universo à Jabuticaba**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas-SP: Verus Editora, 2005.

AMARAL, Liane Monteiro Santos. **Trabalho de assistentes sociais na escola parque de Salvador**: contribuições para as relações entre família, escola e comunidade nos anos 2000. 227f. 2011. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica do Salvador, Salvador-BA, 2011. Disponível em: <http://tede.ucsal.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=263> Acesso em: 30 ago. 2015.

AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação**: bases para o trabalho profissional. Florianópolis: Ed UFSC, 2011.

ANDRADE, Gislaíne Rodrigues de. **O Serviço Social na Educação**: o assistente social como mediador para o exercício da cidadania. 2012. 145f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) – Curso de Serviço Social, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2012.

ARTMANN, Sabrina Batista. **Faces históricas e reconfigurações recentes da “questão da frequência escolar”**. 244f. 2013. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo – RJ, 2013. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6525> Acesso em: 30 ago. 2015.

BAIRROS. **Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo, [2015?]. Disponível em: <<http://pmnh.novohamburgo.rs.gov.br/modules/catasg/novohamburgo.php?conteudo=472>> Acesso em: 09 set. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 2.ed. da 1. reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu, escritos de educação**. 15.ed.Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 13(2): 315-330, 2010.

Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/3220/2360>

> Acesso em 24 out. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. 42a.ed. atual.ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB - Apresentação**. Brasília-DF, [2015a?].

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996/apresentacao> >

Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**:

Razões, princípios e programas. Brasília-DF, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Saúde nas Escolas**. Brasília – DF, [2015c?]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>> Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome.

Condicionalidades do Bolsa Família. Brasília. [2015b?]. Disponível em: <

[http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/bolsa-](http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/bolsa-familia/condicionalidades/beneficiario)

[familia/condicionalidades/beneficiario](http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/bolsa-familia/condicionalidades/beneficiario)> Acesso em: 05 jan. 2016.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241)**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília, 2016. Disponível em:

<[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016)

&filename=PEC241/2016> Acesso em 13 out. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 31 de março de 2014**. Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação Nacional. Brasília - DF, 2014. Disponível em:

<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/04/2014&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=124>> Acesso em 05 jan. 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 3688/2000**. Brasília. 2016. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>> Acesso em: 07 nov. 2016.

CARNEIRO, Francisco Barbosa. **Gestão escolar**: um cenário de mudanças. 115f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1225> Acesso em: 30 ago. 2015.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CONTE, Isaura Isabel. Educação em tempos de mercantilização. **R. FACED**, Salvador, n. 20, p. 51-63, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/4793/4405>> Acesso em: 14 Out. 2016.

CORSETTI, Berenice (Org.). **Avaliação da educação, gestão democrática e indicadores de qualidade**: um estudo de caso no município de Novo Hamburgo/RS. São Leopoldo: Casa Leiria, 2015.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.1, n.7, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/23683/23464>> Acesso em 14 out. 2016.

CROCHÍK, José Leon et al. Análise de concepções e propostas de gestores escolares sobre o Bullying. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v.36, n.1, p.115-127, Jan.-Jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21940>> Acesso em: 25 ago. 2015.

DANIEL, Mírian Queiroz de Souza. **A gestão escolar da educação básica**: a construção da gestão entre a formação e o trabalho. 283 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em : <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9EAHJN/dissertacao_mirian_queiroz_fae_sec_pos_20131117_2006.pdf?sequence=1> Acesso em: 30 ago. 2015.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e Transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>> Acesso em 14 out. 2016.

DOS SANTOS, Rubenize.; NASCIMENTO, Maria Aparecida.; MENEZES, Jaila de Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud. 10 (1), p. 289-

300. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a18>> Acesso em: 25 ago. 2015.

DYOGO HENRIQUE DE OLIVEIRA. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <[2016.https://pt.wikipedia.org/wiki/Dyogo_Henrique_de_Oliveira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Dyogo_Henrique_de_Oliveira)> Acesso em 14 out. 2016.

ESCARAVACO, Anelise. **Bullying**: noções e ações dos gestores de escolas públicas estaduais da 17ª GERED – Itajaí (SC). 99f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC. 2011. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Anelise%20Escaravaco.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2015.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. JACOB KROEFF NETO. **Filosofia da escola**. Novo Hamburgo, [2015?]. Disponível em: <<http://emefjacobkneto.weebly.com/>>. Acesso em: 09 set. 2015.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SÃO JACÓ. **A escola**. Novo Hamburgo, [2015?]. Disponível em: <<http://www.escolasaojaco.com.br/>>. Acesso em: 09 set. 2015.

ESQUERDA DIÁRIO. Cortes na Educação. **Governo Temer acaba com programa Mais Educação**. Rio de Janeiro, Setembro, 2016. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Governo-Temer-acaba-com-programa-Mais-Educacao>> Acesso em 13 out. 2016.

FAGNANI, Eduardo. Além da agenda endógena da Educação: propostas para a construção coletiva de um projeto de desenvolvimento. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 999-1026, out.-dez., 2014. Disponível em: <[9http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-00999.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-00999.pdf)> Acesso em: 14 out. 2016.

FERREIRA, Stela da Silva. Intersetorialidade e políticas públicas. In: **Salto para o Futuro**: Educação integral e intersetorialidade. TV Escola. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Ano XIX – Nº 13 – Outubro/2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012175.pdf>> Acesso em: 14 out. 2016.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6794/5773>> Acesso em 13 Out. 2016.

FPA de Fato. **Realizações do Governo Dilma na área de Educação**. São Paulo. [2016?] Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/fpadefato/?p=281>> Acesso em: 13 Out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33., n. 119, p. 379-404, abr. jun. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Luís Eduardo. **Portal SUL 21**. Reforma do Ensino Médio é arcaica até do ponto de vista de uma formação para o mercado. Porto Alegre. 8/out/2016. Disponível em: <<http://www.sul21.com.br/jornal/reforma-do-ensino-medio-e-arcaica-ate-do-ponto-de-vista-de-uma-formacao-para-o-mercado/>> Acesso em 13 out. 2016.

GONÇALVES, Marco Aurélio Guimarães. **A prática social dos gestores como fator de sucesso da escola**. 309f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos-SP, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/tede/handle/tede/177>> Acesso em: 30 ago. 2015.

GUIA de direitos. **Direito à educação**. [S.l.] [2016?] Disponível em: <http://www.guiadedireitos.org/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=9> Acesso em: 17 fev. 2016.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Líber Livro, 2009.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HENRIQUE MEIRELLES. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Henrique_Meirelles&oldid=46943228>. Acesso em: 14 out. 2016.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB**: Resultados e Metas. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em: 14 set. 2016.

JUNIOR, William Pessoa da Mota; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.4, p.1137-1152, out-dez, 2014.

KAEFER, Carin Otília; LEAL, Francine Ziegler. Evasão escolar: uma expressão da questão social no contexto da escola. In: Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão – SEPE, 2012, Santa Maria – RS. **Anais eletrônicos...** Santa Maria: Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Disponível

em:<<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/7475.pdf> > Acesso em 30 ago. 2015.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: L&PM, 2009.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. Associação entre as políticas de educação, assistência social e a “questão social”. **Revista em pauta**. Teoria Social & Realidade Contemporânea. v.8., n.26, p. 65-83, dezembro 2010. Disponível em:< <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2618>> Acesso em: 25 ago. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21.ed.São Paulo, Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das Políticas Educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia da. CUNHA, Célio da. (Org.) **Educação Básica**: políticas, avanços e tendências. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

LIMA, José Rosamilton de. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. **Revista Memento**. Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura. UNINCOR. v.3.,n.1, p.33-50. Três Corações - MG, jan-jul. 2012. Disponível em: <<http://revistas.unincor.br/index.php/memento/article/view/353/pdf> > Acesso em: 30 ago. 2015.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

LÜDCK, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Paulo de Sena. O Financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos- RBPE** (on line). v.96, n.3, p. 497-514, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19795/11533>> Acesso em 30 ago. 2016.

MELLO, Márcia Maria de. **Diretores de Escola**: o que fazem e como aprendem. 2014. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_ee5bec39d947b43ba9fb1119a07837a9> Acesso em: 25 ago. 2015.

MENDES, Juracy de Sena. **Escola e conselho tutelar**: uma relação necessária para a garantia dos direitos da criança e do adolescente? 97f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus – AM, 2010. Disponível em: <<http://www.tede.ufam.edu.br/handle/tede/3164>> Acesso em: 30 ago. 2015.

MENEZES, Eva Cristina Aurélio. **Mediação de conflito nas escolas públicas da diretoria de ensino região de Assis- SP**: Estudo de caso da função de professor mediador escolar e comunitário. 95f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente-SP, 2013. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=464> Acesso em 30 ago. 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>> Acesso em 14 out. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Sirlei de. **O olhar da Escola sobre o fenômeno da violência doméstica**. 156f. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5203>> Acesso em :30 ago. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000a.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000b. 3.ed.

PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das políticas sociais? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 53, ano XVIII, p. 80-101, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em Educação. **Perspectivas**, São Paulo, 16: 119-141, 1993 Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/o_conceito_de_cotidianidade.pdf> Acesso em 03 dez. 2016.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLANTÃO BRASIL. **MEC suspende Fies, Prouni e Pronatec para Universidades.** 18/5/2016. Disponível em: <<http://plantaobrasil.net/news.asp?nID=94398>> Acesso em 13 out. 2016.

POPULAÇÃO. O maior portal sobre população brasileira. **Qual é maior Hamburgo Velho ou Rincão.** [S.l.] [2015?]. Disponível em: <http://populacao.net.br/qual-e-maior-hamburgo-velho_ou_rincao_em-novo-hamburgo_rs.html>. Acesso em: 09 set. 2015.

Portal Todos Pela Educação. **O TPE.** [2016?]. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/?tid_lang=1> Acesso em 13 out. 2016.

RAICHELIS, Raquel. Gestão pública e cidade: notas sobre a questão social em São Paulo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.90, ano XXVII, p.5-34, 2007.

RIBEIRO, Tiago Magalhães. **Do “você não pode” ao “você não quer”:** a emergência da prevenção às drogas na Educação. 194f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3121>> Acesso em 30 ago. 2015.

SANTOS, Regina Rita da Silva. **Gestão Escolar para uma escola inclusiva:** conquistas e desafios. 91f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Presidente Prudente- SP, 2011. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=286> Acesso em 30 ago. 2015.

SAVIANI, Dermeval (Org). **Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira.** Vitória: EDUFES, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>> Acesso em 13 out. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ.Soc.** Campinas, v.34, n. 124. p.743-760, jul-set, 2013.

SCHEINVAR, Estela. Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. **Psicologia & Sociedade.** 24(n.spe) p. 45-5. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/08.pdf> > Acesso em: 30 ago. 2015.

SICSÚ, João . Carta Capital. **A PEC 241 não é para equilibrar as contas públicas.** 11/10/2016. Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/politica/a-pec-241-nao-e-para-equilibrar-as-contas-publicas>> Acesso em 13 out. 2016.

SILVA, Maria Abádia da. CUNHA, Célio da. (Org.) **Educação Básica**: políticas, avanços e tendências. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v.23, n. 61, p. 283-301, dezembro 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>> Acesso em 12 out. 2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas sociais: concepção e modelos analíticos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 53, ano XVIII, p. 74-79, 1997.

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. **Escola e questão racial**: a avaliação dos estudantes. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/123347>> Acesso em: 25 ago. 2015.

SILVEIRA, Silvia Regina. **O trabalho do assistente social na política pública de Educação básica na região metropolitana de Porto Alegre**. 169f. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2013. Disponível em: < <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/453>> Acesso em: 30 ago. 2015.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ.Soc.**, Campinas, v.24, n. 84, p.873-895, setembro, 2003.

SPOSATI, Aldaíza. Gestão Pública intersectorial: Sim ou Não? Comentários de experiência. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.85, ano XXVII, p.133-141, 2006.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios**. Tradução Bazán Tecnologia e linguística. São Paulo: Futura, 2012.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2010.

TAVARES, Maria Augusta da Silva. O debate contemporâneo acerca da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.92, ano XXVIII, p. 118-138, 2007.

TEIXEIRA, Joaquina Barata ; BRAZ, Marcelo. O projeto ético político do Serviço Social. In: **SERVIÇO SOCIAL**: Direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p.-185-200.

TEODORO, Antônio. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TEODORO, Antônio. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modo de governação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Todos_pela_Educa%C3%A7%C3%A3o7>. Acesso em: 13 out. 2016.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIBUNA. **Dilma anuncia o novo lema do governo: Brasil, pátria educadora**. Curitiba. 01 jan. 2015. Disponível em: <<http://www.tribunapr.com.br/noticias/politica/dilma-anuncia-o-novo-lema-do-governo-brasil-patria-educadora/>> Acesso em 13 Out. 2016.

VIEIRA, Evaldo A. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 53, ano XVIII, p.67-73, 1997.

WALDOW, Carmem. As Políticas Educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. In: **anais X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf> Acesso em: 13 out. 2016.

ZLUHAN, Mara Regina. RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos- RBPE** (on line) v.95, n. 239, p. 31-54, Brasília, jan/ abr 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf> > Acesso em: 30 ago. 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora _____, na condição de _____ da Escola Municipal de Ensino Fundamental XXXXXXXX.

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “Expressões da questão social na escola pública: um olhar sobre a gestão escolar”, desenvolvida pela estudante Gislaíne Rodrigues de Andrade, do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O objetivo deste estudo é compreender como a escola pública e seus gestores atuam frente às expressões da questão social que se manifestam no cotidiano.

Você é convidada a participar do seguinte procedimento: (1) uma entrevista reflexiva, em que serão discutidas questões relacionadas com a problemática investigada. Para o desenvolvimento da pesquisa, será realizado um encontro, sem duração prevista, porém, em data e horário a combinar. A entrevista realizada neste encontro será gravada em áudio e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa. Ao final da transcrição os dados da entrevista serão remetidos ao entrevistado para validação das informações que serão utilizadas como dados de pesquisa.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade será mantida em sigilo; sem ser identificada e que se manterá o anonimato em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.
2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.
3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.
4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer instante, sem penalização alguma.
5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: XXXXXXXX.com e/ou telefone (XX)XXXXXX.
6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
7. Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

São Leopoldo, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da(o) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES

Identificação do entrevistado

Código de identificação:

Escola:

Cargo/função na escola:

Tempo de atuação nesta escola:

Tempo de atuação neste cargo/função:

Questões desencadeadoras para gestores:

- Tem acontecido situações na escola que lhe chamam atenção como gestor para o fato de que são situações para além do contexto da aprendizagem? Situações sociais? (exemplos: violência, situações familiares, desemprego, separação, falta de condições da família, situações de inclusão, problemas de saúde, etc). Me fale de situações que recordas.
- Você pode relatar como elas chegam até você enquanto gestor e como você tem lidado com elas?
- Como gestor, você busca algum auxílio de demais serviços e secretarias do município quando acontece alguma destas situações que são relacionadas ao meio social dos estudantes? Já foi preciso acionar algum serviço? Como foi a resposta deste serviço?
- Existe algum tipo de procedimento que deve ser adotado quando identifica-se situações do contexto social dos alunos? Registros, reuniões, pareceres, etc.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

Identificação do entrevistado

Código de identificação:

Cargo/função na escola:

Tempo de atuação nesta escola:

Tempo de atuação neste cargo/função:

Questões desencadeadoras para professores:

- Na sala de aula acontece ou já aconteceram situações que possam estar interferindo nas suas atividades como professor? (exemplos: violência, conflitos familiares, desemprego, separação dos pais, falta de condições da família, situações de inclusão, problemas de saúde, etc). Me fale sobre situações que recordas.
- Você pode relatar quando elas ocorrem como você tem lidado com elas?
- Como professor você acha que é importante estar atento a estas situações? Me fale um pouco sobre isso.
- Quando tem esta identificação, de que forma é repassado isto à equipe diretiva? Há algum procedimento que deve ser adotado?

