



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

MIKAELE SILVA SANTOS

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES

CAJAZEIRAS-PB

2020

MIKAELE SILVA SANTOS

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Hercília Maria Fernandes.

CAJAZEIRAS-PB

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S237e Santos, Mikaele Silva.
Educação de qualidade: desafios em (im)possibilidades / Mikaele Silva Santos. - Cajazeiras, 2020.
75f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hercília Maria Fernandes.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2020.

1. Educação de qualidade. 2. Escola pública. 3. Vulnerabilidade social.
4. Aprendizagem significativa. 5. Prática docente. I. Fernandes, Hercília Maria. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

MIKAELE SILVA SANTOS

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras/PB, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: __01__ / __12__ / __2020__

BANCA EXAMINADORA

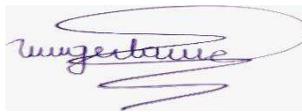
Prof.^a Dr.^a Hercília Maria Fernandes - Orientadora
Universidade Federal de Campina Grande

Hercília Maria Fernandes.

Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva – Examinador Titular
Universidade Federal de Campina Grande



Prof.^a Dr.^a Maria Gerlaine Belchior Amaral – Examinadora Titular
Universidade Federal de Campina Grande



Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Campos – Examinadora Suplente
Universidade Federal de Campina Grande

A Deus, que me deu forças para continuar em meio às adversidades e complicações durante o percurso. Aos meus pais, Cleber e Francisca, luz dos meus dias e motivação das minhas lutas. À minha avó Cícera, que foi de fundamental importância neste último período.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho/curso não seria possível sem a contribuição de diversas pessoas admiráveis, e a estas expressarei meus sinceros agradecimentos.

A princípio, agradeço a Deus que me capacitou para persistir sonhando, com ânimo e sabedoria, para superar os desafios, fazendo deles aprendizados.

Agradeço aos meus pais, que estiveram dia após dia me incentivando, almejando ter uma filha formada. Ressalto que essa conquista não é minha, mas nossa! Sou grata por todo o esforço e dedicação que tiveram durante minha vida estudantil para que eu continuasse a sonhar e fazer aquilo que sinto prazer.

À minha orientadora, Hercília Maria Fernandes, a quem tenho admiração e respeito. Obrigada por toda a paciência e dedicação para com este trabalho. O seu comprometimento e dedicação com a docência são admiráveis.

Aos professores(as) José Amiraldo Alves da Silva, Maria Gerlaine Belchior Amaral, Maria de Lourdes Campos, por aceitaram compor a banca examinadora, meus sinceros agradecimentos. Grata por todas as contribuições durante o curso, e, de antemão, as que serão oferecidas na defesa da monografia.

Às colaboradoras professoras desta pesquisa, bem como à equipe escolar, com as quais descobri o quão desafiador é se fazer educação. Sem vocês, não teria sido possível a conclusão desse trabalho. Agradeço por, mesmo em meio à pandemia, terem se disponibilizado à oferta de dados.

Aos(as) docentes que fizeram parte da minha história estudantil, desde os anos iniciais até a universidade. Em especial, à minha madrinha e primeira professora Lucimar. A você, todo o meu respeito e afeto.

Agradeço aos(as) professores(as) universitários Aparecida Caneiro, Geraldo, Janete, Luísa de Marillac, Viviane Guidotti. Além da construção do conhecimento, o prazer pela educação era perceptível em suas aulas.

À tia Kelcilene, minha patrocinadora oficial e símbolo de mulher que me inspiro. Tia Klecia que desde criança cuidava e me influenciava a estudar. Tio Cleuton e Clairton, meus tios/irmãos que tanto me animaram durante essa trajetória. Tio Cleuson que relata constantemente a importância do estudo.

Aos(as) terceirizados(as) que exercem seu trabalho com tanta dedicação e que estão sempre dispostos a nos atender com doçura e satisfação.

À dona Cotinha e ao senhor Sebastião, por todas as contribuições durante a minha trajetória estudantil.

À Maiara Kaline, minha amiga, dupla e ponto de equilíbrio dentro e fora da Universidade. Você é incrível! Obrigada por todas as alegrias e aprendizados. À sua mãe Marilene, que me acolhia e cuidava de mim.

À Nayane, agradeço por sua amizade e por todas às vezes que me ajudou. Mesmo sem intenção, aprendi ensinamentos valiosos. Aos seus pais que tenho um enorme carinho.

À Samara, Maria Deuziene e Sabrina com quem morei e aprendi muito sobre respeito, modos de viver a vida e estar no mundo.

A todos(as) que direta ou indiretamente contribuíram com a minha formação pessoal e acadêmica, meus agradecimentos!

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PB – Paraíba

PPP – Projeto Político Pedagógico

RP – Residência Pedagógica

Se o sonho puder ser sonhado por muitos deixará
de ser um sonho e se tornará realidade.

(Gadotti)

RESUMO

Propõe-se, neste estudo monográfico, discutir os desafios e as (im)possibilidades de uma educação pública de qualidade em contextos de vulnerabilidade social. Em vista ao problema delimitado, o objetivo geral consiste em investigar os fatores que interferem na qualidade da educação, em uma escola pública localizada na zona periférica da cidade de Cajazeiras, Paraíba. Em observância a essa delimitação, os objetivos específicos consistem em: refletir a constituição histórica da educação de qualidade no Brasil, relacionando o contexto geral à realidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida; analisar a importância do trabalho docente em face da educação de qualidade, considerando a visão das professoras e da gestão pedagógica acerca da temática; e, por fim, compreender a interferência dos fatores externos à aprendizagem significativa, de forma a identificar quais estratégias metodológicas a escola viabiliza na promoção de uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento do(a) aluno(a). Para corresponder aos objetivos propostos, o trabalho envolveu as teorizações delimitadas pelos(as) seguintes autores(as): Campos-Ramos (2016); Silva (2015); Dourado e Oliveira (2009); Moreira e Candau (2007); Lück (2004); Gadotti (2003); Delors (1996); Freire (1996), entre outros(as). No que concerne ao percurso metodológico, a pesquisa constitui-se pela abordagem qualitativa de caráter bibliográfico-documental, onde se optou pela aplicação e interpretação de fontes construídas (entrevistas), para orientar a análise dos dados. Dessa maneira, a monografia está estruturada em 5 (cinco) partes, compreendendo “introdução”, “3 (três) capítulos teóricos e descritivo-analíticos”, e “considerações finais”. Enquanto conclusões, foi possível verificar que existem inúmeros empecilhos, na instituição *locus* de pesquisa, que dificultam o desenvolvimento educacional dos(as) estudantes. Todavia, compreende-se que a educação de qualidade social no Brasil só pode ser considerada utópica quando idealizada por um pequeno grupo, mas com a junção das diversas instâncias, o comprometimento dos(as) profissionais, o investimento e gerenciamento governamental, essa meta é possível de concretização. Os desafios e (im)possibilidades da educação de qualidade social se relacionam a um projeto educacional em construção. No entanto, a qualidade na educação não deve configurar em privilégio de poucos(as).

Palavras-chave: Educação de qualidade. Escola pública. Vulnerabilidade social. Aprendizagem significativa. Prática docente.

ABSTRACT

It is proposed, in this monographic study, to discuss the challenges and (im) possibilities of quality public education in contexts of social vulnerability. In view of the delimited problem, the general objective is to investigate the factors that interfere in the quality of education, in a public school located in the outskirts of the city of Cajazeiras, Paraíba. In compliance with this delimitation, the specific objectives are: to reflect the historical constitution of quality education in Brazil, relating the general context to the school reality where the research was developed; analyze the importance of teaching work in the face of quality education, considering the view of teachers and pedagogical management on the subject; and, finally, to understand the interference of external factors to meaningful learning, in order to identify which methodological strategies the school makes feasible in promoting an education that enables the full development of the student. To correspond to the proposed objectives, the work involved the theorizations defined by the following authors: Campos-Ramos (2016); Silva (2015); Dourado and Oliveira (2009); Moreira and Candau (2007); Lück (2004), Gadotti (2003); Delors (1996); Freire (1996), among others. Regarding the methodological path, the research is constituted by the qualitative approach of bibliographic-documental character, where it was opted for the application and interpretation of constructed sources (interviews), to guide the data analysis. Thus, the monograph is structured in 5 (five) parts, comprising “introduction”, “3 (three) theoretical and descriptive-analytical chapters”, and “final considerations”. As conclusions, it was possible to verify that there are innumerable obstacles, in the institution locus of research, that hinder the educational development of the students. However, it is understood that social quality education in Brazil can only be considered utopian when idealized by a small group, but with the combination of different instances, the commitment of professionals, investment and government management, this goal is possible implementation. The challenges and (im) possibilities of social quality education are related to an educational project under construction. However, quality in education should not be the privilege of a few.

Keywords: Quality education. Public school. Social vulnerability. Meaningful learning. Teaching practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A HISTORICIDADE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL NO BRASIL.....	16
2.1 OS FATORES E DESAFIOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	20
2.2 A IMPORTÂNCIA DO(A) PROFESSOR(A) NA E PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	27
3 A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	33
3.1 CONHECENDO O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	33
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA.....	37
4 AS (IM)POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM UMA ESCOLA PERIFÉRICA.....	43
4.1 FATORES QUE INTERFEREM NA CONCRETIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA PERSPECTIVA DOCENTE.....	44
4.2 RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E O CONTEXTO SOCIAL DOS(AS) ESTUDANTES: UM NOVO CAMINHO.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	68
APÊNDICE A: Questionário para Professores(as).....	71
APÊNDICE B: Questionário para a Coordenadora Pedagógica.....	74

1 INTRODUÇÃO

A educação pública de qualidade brasileira é um projeto em constituição, tornando-se fundamental compreendê-lo nos diversos aspectos que envolvem essa temática. Nesta acepção, o estudo se estabelece a partir do modelo educacional vigente, embasando-se nas diferentes realidades que os(as) estudantes das classes sociais menos favorecidas defrontam-se, em virtude dos empecilhos cotidianos para almejar os saberes formais. Dessa forma, considera-se a interferência dos fatores internos e externos às instituições de ensino, que tendem a inviabilizar a democracia garantida por Lei na Constituição de 1988, alicerçado em uma sociedade vista, em teoria, com igualdade de condições. Na prática, no entanto, constitui uma utopia ou mesmo devaneio, já que não é condizente com as situações das minorias desprivilegiadas.

Emergindo a educação, historicamente, enquanto um problema alarmante, que se relaciona ao percurso relativamente curto das escolas públicas para todos, à diversidade de realidades socioeconômicas de grupos sociais, falta de valorização da docência, qualificação profissional, ensino inadequado, relação família, escola e sociedade, entre outros. Configurando a necessidade de adequações para garantia dos direitos a educação pública de qualidade, como meio de possibilitar a formação integral, crítica e autônoma com equidade de condições para o desenvolvimento de sujeitos que serão participantes ativos do meio social.

Originando-se a pesquisa com fundamento na problemática da (im)possibilidade de uma educação de qualidade no âmbito público em uma escola de zona periférica, analisando as questões de vulnerabilidade social que podem interferir na educação de qualidade através do ponto de vista da comunidade escolar (professoras e coordenadora pedagógica), que possuem conhecimentos teóricos e práticos do assunto analisado, vivenciando em sua atividade docente as dificuldades para proporcionar o ensino aprendizagem significativo.

Destaca-se que, a princípio, apenas as classes sociais privilegiadas disponham de acessibilidade ao ambiente escolar, enquanto os menos favorecidos economicamente não disponham desse “privilegio”, ficando fadados a manutenção do *status quo*. Esse direito, no entanto, foi estabelecido na Constituição Federal de 1988, no Art. 205.

No entanto, é cabível a ressalva que a cultura escolar, a percepção para a realidade dos(as) discentes permanece enraizada nessas instituições, dificultando a estadia e permanência. Embora, constituindo, no Brasil, um direito soberano de todas as crianças e jovens; cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar a igualdade de condições, ainda, existem controvérsias. Sendo a educação um processo dinâmico e controverso, em que os

avanços ocorrem no decorrer do tempo, ainda se verificam, no entanto, mesmo com a democratização do acesso escolar, problemas relacionados à qualidade na educação.

Com base nessa perspectiva, ressalta-se que a interação inicial com o tema dessa monografia efetivou-se anteriormente à entrada na universidade, ao refletir as diferentes possibilidades que constituem o processo educacional, de acordo com a localização geográfica da instituição e do(a) aluno(a), infraestrutura, qualificação profissional, fatores socioeconômicos. Relatando o fato de ter estudado em uma escola no campo, em uma sala multisseriada durante todo o Fundamental I, com uma professora sem formação, e, ao entrar em outra escola com uma realidade diferente, a autora desse trabalho monográfico evidencia o sentimento de ausência de conhecimentos basilares e o fardo das desigualdades, resultantes do acesso a melhores condições e facilidades que os(as) alunos(as) da zona urbana tinham para estudar. Ponderando que todos disponham o mesmo direito à educação, contudo, para alguns, esses direitos eram negados por dificuldades diárias para chegar e estar na escola, acompanhar o ritmo da turma, devido as trajetórias e realidades particulares.

Ficando inertes às provocações do assunto, desconsiderando o quanto a sociedade é seletiva e excludente para com os menos favorecidos socialmente, nivelando as dificuldades e tornando naturalizados os mecanismos de exclusão, com uma educação elitista que favorece a desigualdade em restrição a equidade necessária. Nesse sentido, durante a realização do programa Residência Pedagógica (RP), essas questões voltaram a inquietar o espírito da pedagoga em formação, com uma realidade educacional não conhecida anteriormente, em uma escola de vulnerabilidade social localizada em uma zona periférica, com condições adversas e difíceis para construir aprendizagens significativas.

Estando não mais no papel de aluna da escola pública advinda da zona rural, e possuindo o conhecimento teórico de como deveria ser o ambiente escolar, e, quais habilidades eram necessárias, primordialmente, que tivessem desenvolvidas para turma/faixa etária, procurou-se de antemão buscar subsídios na didática para proporcionar atividades pedagógicas que visassem à aprendizagem. Além disso, tentou-se evidenciar através desse trabalho monográfico as causas do insucesso escolar desse público. Pois, orientava o comportamento do senso comum o discurso na própria escola que “não aprendiam porque não queriam”, apesar de ser explícito inúmeros fatores que interferiam na não aprendizagem e interesse dos(as) estudantes pelos estudos, fatores esses que eram internos e externos ao ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a pesquisa empírica desenvolvida mostra-se como relevante para repensar a educação de qualidade nos diversos âmbitos, seja em escolas do campo ou da

periferia, em que as desigualdades geralmente acentuam-se. É sabido, atualmente, que superado o problema do acesso, com o ingresso escolar de membros oriundos das diferentes classes sociais e suas necessidades particulares, a escola ainda não dispõe de subsídios suficientes para garantir a qualidade na educação, representando um desafio da educação brasileira.

Considerando o exposto, objetiva-se investigar os fatores que interferem na qualidade da educação de uma escola localizada em zona periférica da cidade de Cajazeiras-PB. Em correspondência ao objetivo geral, o trabalho monográfico debate a constituição histórica da educação de qualidade no Brasil, assim como a importância do trabalho docente em face da qualidade na educação e a interferência dos fatores externos à aprendizagem significativa; identificando quais as estratégias metodológicas a escola viabiliza na promoção de uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento do(a) aluno(a).

Para tais feitos, a abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, envolvendo todo o percurso do trabalho, desde a seleção dos métodos durante a coleta de dados até a sistematização dos resultados provenientes da pesquisa no *lócus*, que é de cunho explicativa. Desse modo, considera-se o argumento de Lakatos e Marconi (2003, p. 155) sobre a metodologia científica introduzir os(as) discentes à sua base de formação, emergindo na concepção sobre como realizar, partindo de decisões que se configuram como mais lógicas, racionais, eficientes e eficazes. Além disso, essas autoras destacam que

[...] o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 83).

Garantindo a legitimidade da pesquisa com base nos métodos científicos, que auxiliam na sistematização e realização dos objetivos traçados. Desse modo, a princípio, Prodanov e Freitas (2013) destacam que, para a pesquisa qualitativa, não se faz necessário o uso das técnicas e métodos estatísticos. O sujeito terá uma relação direta com o mundo real, com a subjetividade que não poderá ser descrita em números e gráficos por meio de um trabalho de campo.

Assim, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) sintetizam que: “Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados”. Para tanto, é preciso manter um contato direto com o objeto de estudo, priorizando a não manipulação intencional para que se

mantenha o mais autêntico possível, apresentando de forma descritiva, que permitirá um número maior de elementos constituintes da realidade; tendo uma preocupação elevada com o processo e não apenas com o produto, pois se tem a intenção de mostrar a realidade e não de comprovar hipóteses estabelecidas *a priori*. (PRODANOV E FREITAS, 2013).

Nessa direção de entendimento, compreende-se que a investigação desse trabalho monográfico também pode se associada a uma pesquisa explicativa, pois, conforme apontado por Gil (2002, p. 42), a pesquisa teve “[...] como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Tendo o interesse em saber quais os fatores influenciam a ocorrência do problema, como se dá e explicá-los, tal como ocorrem na realidade em que estão situados.

Nessa perspectiva, Severino (2016, p. 132) ressalta que, com a pesquisa explicativa, “[...] além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através de aplicação do método experimental/matemático, seja através de interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos”. Estando aberta às possibilidades e interesses do pesquisador(a), que se permitirá realizá-la de acordo com sua afinidade, embasando-se nos procedimentos e delimitações existentes (SEVERINO, 2016).

Por conseguinte, quanto a estrutura da monografia está dividido em três capítulos, que sistematizam o estudo com embasamento em teóricos que contribuíram com a veracidade da pesquisa, como Campos-Ramos (2016); Eyng e Pacievitch (2015); Silva (2015); Gusmão (2013); Dourado e Oliveira (2009); Silva (2009); Moreira e Candau (2003; 2007); Carreira e Pinto (2006); Lück (2004), Oliveira e Araujo (2005); Gadotti (2003); Arroyo (1992), Delors (1996); Freire (1992; 1996), e documentos legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Constituição Federal de 1988; a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), entre outros que situam a educação como um direito e trazem a pauta da historicidade de sua constituição política e democrática frente às dificuldades de concretização da qualidade na educação, assim como respaldo para os fatores que interferem no atual contexto educacional.

No primeiro capítulo, buscou-se realizar uma revisão literária, empenhando-se em apresentar e descrever o objetivo geral, e, abordando, inicialmente, o específico, a partir do contexto histórico que os acontecimentos educacionais se configuraram no Brasil, com base no marco legal das leis analisadas, trazendo para os dias atuais a luz das influências socioeconômicas, políticas e culturais, na tentativa de compreensão da educação de qualidade frente aos desafios enfrentados pelas minorias. Evidenciando a relevância da escola,

sociedade, família em prol de um único objetivo, assim como a importância do trabalho docente para a concretização de um projeto educacional democrático e inclusivo.

O segundo capítulo corresponde à contextualização do *lócus* da pesquisa, apresentando a escola desde o seu surgimento, sua estrutura física, especificidades relativas ao contexto social em que está inserida, ampliando os conhecimentos da instituição para relacionar ao tema analisado, justificando as causas da escolha da referida escola. Posteriormente, são especificados os procedimentos metodológicos adotados, assim como o tipo de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos participantes e alguns procedimentos éticos para a concretização do trabalho.

O terceiro capítulo consiste na análise dos dados da pesquisa. Nesse sentido, buscou-se conflitar o referencial teórico ao problema e os objetivos traçados no início deste estudo, inter-relacionando com as observações e falas das participantes, fazendo uso do aporte teórico para apresentar e dar respaldo à referida realidade educacional estudada e analisada durante meses.

Nas considerações finais, tentou-se delimitar um aparato geral de cada um dos objetivos, o alcance que se obtivera, propondo algumas considerações e sugestões para o projeto educacional da referida instituição, assim como as possibilidades de retorno do conhecimento obtido no trabalho para a sociedade.

Sendo assim, entende-se que os desafios e as (im)possibilidades da educação de qualidade, em uma escola periférica de Cajazeiras, se relacionam a um projeto educacional brasileiro em construção. Acredita-se, porém, que a qualidade na educação não deve configurar em privilégio de poucos. Exige a edificação de propostas que colaborem para superar o insucesso escolar em contextos de vulnerabilidade social.

2 A HISTORICIDADE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL NO BRASIL

No campo da educação, o conceito de qualidade é imbuído de polissemia, podendo se articular a diversos vieses teóricos e metodológicos; conforme destacam os estudos de Eyng e Pacievitch (2015), assim como os de Dourado e Oliveira (2009). Nesse sentido, a discussão relacionada “[...] à educação de qualidade social não é desvinculada da reflexão quanto ao viés das políticas públicas na atualidade. É inegável que as políticas educacionais atuais estão alinhadas ao ideário neoliberal” (EYNG; PACIEVITCH, 2015, p. 13483).

Nessa lógica de entendimento, até mesmo as escolas públicas e gratuitas seguem um viés determinado de intenções, que auxiliam na manutenção da ordem capitalista. O interesse neoliberal, na oferta de uma educação para todos(as), em si mesmo, não está centrado na formação dos(as) alunos(as), mas numa eminente preocupação de manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a educação de qualidade social pode ter diferentes abordagens, de acordo com a perspectiva do local e do tempo histórico, estando diretamente relacionada com a qualidade no ensino e os insumos necessários a essa prática.

De acordo com Gusmão (2013), pode ter acontecido uma perda da qualidade na educação para as elites brasileiras. Já para as classes populares, que até pouco tempo não disponham de pleno acesso a esse bem, a visão é outra; podendo relacionar a qualidade a uma característica diretamente ligada ao poder aquisitivo. Dessa maneira, segundo destacam Carreira e Pinto (2006, p. 9):

Um período em que, podemos dizer, houve certo avanço no padrão de ensino oferecido, em especial nas escolas de nível médio (que se iniciava na atual 5ª série do ensino fundamental) e nos municípios maiores, situa-se entre as décadas de 1930 e 1950, quando há certa melhoria nos padrões de financiamento em decorrência da vinculação constitucional de parte da receita de impostos para a educação.

No período mencionado, a educação brasileira disponha de um ensino de qualidade nas escolas públicas, com infraestrutura e equipamentos necessários (para aquele determinado momento histórico). A qualidade desse ensino, no entanto, estava atrelada à exclusão da maioria dos(as) brasileiros(as), tratando-se de um ambiente de privilégios para poucos. Nessa época, prevaleciam os exames de admissão para adentrar ao Ensino Médio (ginásio), que constituíam um meio de segregação, em que as classes populares saíam desfavorecidas, em virtude da falta de investimentos na educação de base (CARREIRA; PINTO, 2006).

Desse modo, no início da ditadura militar (1964) se efetivou a retirada de recursos para a educação. A partir de 1967, contudo, foi estabelecida a escolaridade obrigatória de oito anos, que corresponde ao ensino fundamental, ocasionando, assim, o sucateamento das escolas públicas, que provocaria o êxodo da classe média, que, anteriormente, se beneficiava desse serviço. Assim, a partir da década de 1970, conforme explicitam Carreira e Pinto (2007, p. 9), “[...] o debate foi marcado pela dualidade qualidade *versus* quantidade”. Em meio a essa disputa, diversas classes sociais puderam adentrar no ambiente escolar, havendo, dessa forma, a democratização do acesso à escola pública. A qualidade na educação, porém, foi deixada de lado.

Mostrando que a ascensão das classes populares à educação pública, mediante estabelece a Lei nº 8.069 de julho de 1990, em seu artigo Art. 53 (ECA), constitui uma nova realidade educacional, em que estudantes com perspectivas e desafios particulares, pertencentes a classes sociais opostas, têm acesso diferenciado a bens culturais e recursos para investir em sua educação, Gusmão (2013, p. 305) acena à perspectiva de essa “nova condição” ser compreendida “[...] não como uma deturpação, mas como um desafio inerente a uma nova situação escolar”. Para esse autor, “[...] não é cabível falar na restauração de uma qualidade vigente num passado vivo no imaginário social como a ‘época de ouro’ da escola pública brasileira. Ao contrário, é preciso criar uma ‘nova’ qualidade”.

Desse modo, tendo em vista as problemáticas contemporâneas, entende-se que a educação ainda se configura como um desafio. As escolas apresentam dificuldades no atendimento à pluralidade de sujeitos ingressos, estando com problemas para se adaptar e conhecer tais alunos(as), de forma a desenvolver ações educativas que atraíam e vão ao encontro das realidades plurais.

A partir da década de 1980, segundo Carreira e Pinto (2007, p. 9), “[...] ganhou espaço a discussão acesso *versus* permanência”. Essa realidade, no entanto, já não se configura enquanto preocupação, pois, segundo dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): “O acesso aos anos iniciais está universalizado, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nessa etapa, o atendimento escolar é de 99,2% da população com a faixa etária adequada: de 6 a 14 anos”.

Esses dados evidenciam um considerável avanço relativo à universalização do ensino, ao menos no sentido quantitativo. Mas, atenta-se para a perspectiva de que cada época histórica comportar seus próprios desafios, cuja superação envolve o desenvolvimento de

ações educativas qualitativas, já que, de acordo com as taxas de rendimento dos anos iniciais do ensino fundamental de 2014 a 2018, a aprovação em 2014 foi condizente a 92,7, reprovação 6,2 e abandono 1,1. Já em 2018, é possível observar uma certa constância nos números, não mudando de forma contrastante após um intervalo de anos, pois, em 2018, a aprovação foi 94,2; reprovação 5,1; e abandono 0,7.

Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2005, p. 7) esclarecem que: “A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade”. O problema da qualidade emergiu, dessa forma, da obrigatoriedade das escolas para todos(as), retirando o nivelamento anteriormente concebido como natural para apenas membros das classes sociais altas fazerem parte do ambiente escolar.

Essa realidade exige contemplar o viés da qualidade da educação como marco legal, considerando o percurso histórico da educação no Brasil, evidenciando o quanto houve mudanças e avanços no decorrer do tempo. Nessa perspectiva, se faz necessário pensar em alguns pontos que foram garantidos por lei durante esse processo, servindo de aporte às lutas pela educação. Assim, conforme estabelecido nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mediante Art. 32 da Lei nº 9394/96, o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Enquanto formação básica, o ensino fundamental constitui um direito assegurado como obrigatório a todas as crianças e jovens por Lei no Brasil. Tendo sido observado, com base nos índices de matrículas, um avanço considerável na democratização do acesso nos níveis de educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988, explicitado no Art. 205, que estabelece que a educação, sendo um 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”.

Neste seguimento, a educação básica envolve a atuação de diversas esferas. A escola não é a única instituição responsável em preparar o(a) aluno(a), mas a família e a sociedade devem contribuir significativamente nesse processo, que se desenvolve desde o nascimento da criança até a vida adulta de forma ininterrupta.

Ao encontro desse ideal, em seu Art. 1º, a LDB reforça que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no

trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Conforme explicitado nessa legislação, a educação é um processo indissociável à vida dos(as) alunos(as). Comporta, assim, aprendizagens formais e informais mediatizadas nas práticas escolares e sociais, a partir da interação com os diversos sujeitos que integram as vivências dos(as) estudantes.

Nessa lógica, a Constituição Federal de 1988, por meio do inciso I do artigo 206, determina “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”. Embora, dentro do ambiente escolar seja possível uma postura de equidade social no atendimento educativo ofertado, existem também os fatores externos ao ambiente escolar, que evidenciam uma realidade adversa com relação às condições de acesso e permanência, decorrentes dos níveis socioeconômicos, regionais, familiares. Aspectos que exigem, portanto, maior investimento de programas governamentais para auxílio das populações excluídas socialmente.

Ainda no âmbito legal, a Constituição Federal de 1988, no inciso VII do artigo 206, acena a uma garantia do padrão de qualidade. Todavia, vem à mente a seguinte questão: a qual tipo de igualdade as legislações mencionadas se referem, tendo em vista a diversidade das condições estruturais oferecidas às escolas? É sabido que os recursos destinados às escolas também diferem, tendo em vista as avaliações externas e o retorno que possibilitam, existindo mudanças regionais, que até mesmo no âmbito municipal são sentidas com nitidez.

Nesse aspecto, a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, mencionadas na Constituição Federal de 1988, no Art. 3º, inciso III, configuram-se enquanto uma utopia, com elevado grau de impossibilidade de se estabelecer mudanças concretas; considerando a diversidade de realidades do País, as dificuldades e diferenças regionais, bem como a falta de programas para melhoria de tais condições.

Todavia, mesmo diante das realidades divergentes e das dificuldades de se assegurar as determinações estabelecidas no âmbito legal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Art. 26, enfatiza que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Nesse sentido, ressalta-se que esse direito, tal qual foi postulado nesta Declaração, vem sendo cumprido. A noção de meritocracia, no entanto, constitui um grave problema que

exige contínua problematização, tendo em vista que se a estrutura-base de formação dos sujeitos escolares não é a mesma, é improvável que os resultados assim sejam.

2.1 OS FATORES E DESAFIOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A educação pressupõe diversos fatores abrangentes para sua concretização, portanto, se o termo qualidade for compreendido exclusivamente a partir de fins mercadológicos da sociedade capitalista, tal como acenam Oliveira e Araujo (2005), para se alcançar um produto de qualidade, se fazem necessários investimentos nos meios de produção.

No entanto, defende-se aqui um processo mais complexo e abrangente. Sendo assim, a educação de qualidade acarreta diversas problemáticas que interferem no consolidamento de tal projeto, pois, além de investimento físico, é preciso pôr em curso planejamento e desenvolvimento de projetos, a fim de promover uma educação de qualidade para pessoas com necessidades e interesses diferentes, pertencentes a classes sociais diversas, com aportes conceituais e culturais de ordens distintas.

Desse modo, ainda com Oliveira e Araujo (2003), após o problema do acesso, predominaram os desafios da permanência. Embora fossem abertas vagas e disponibilizadas escolas às diversas classes, faltavam subsídios aos(as) alunos(as), de modo que se mantivessem no ambiente escolar. De acordo com a constituição apresentada, a escola se caracterizou como um local excludente, mesmo sendo apresentada como acessível a todos. Nessa perspectiva de entendimento, Silva (2009, p. 223) considera que uma “escola de qualidade”

[...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Nessa direção de entendimento, mais que um local de estudo dos conhecimentos socialmente aceitos pela sociedade, a escola de qualidade se faz como um âmbito de lutas em prol das necessidades da sociedade e dos indivíduos que, nela, estão inseridos. Adepta da criticidade e direcionada por um viés político, compreendendo e voltando-se para todas as

perspectivas que a rodeiam, a escola de qualidade se configura, dessa maneira, como instituição formadora para a criticidade, reflexão e autonomia,

Nessa perspectiva, Eyng e Pacievitch (2015, p. 13483) enfatizam que “[...] a educação, entendida como direito por meio do qual outros direitos podem ser conquistados e/ou garantidos, ainda não se efetivou”. Assim sendo, devem ser consideradas as condições adversas que são peculiares a cada região, como também a formação de professores(as), a infraestrutura escolar, entre outros fatores. Faltam melhorias contextualizadas ao tempo e ao espaço, que se fazem necessárias para atribuir significância ao entendimento de quem é o(a) estudante, qual a sua realidade, dificuldades e necessidades, para que se possa construir o conceito de qualidade da educação, conforme um envolvimento coletivo de diversas instâncias na compreensão e busca por melhorias.

Para Dourado e Oliveira (2009, p. 202), “[...] a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas”. Nessa perspectiva, a educação não se restringe ao ambiente escolar. Contrariamente, envolve toda a realidade do(a) estudante, isto é, as questões sociais, políticas, ideológicas e culturais que o rodeiam. Nesse sentido, se o(a) educando(a) vive à margem das desigualdades sociais, esse fator de vulnerabilidade diz respeito e deve ser do interesse da escola, pois faz parte de quem é o(a) estudante, podendo até se relacionar com as habilidades que já dispõe ou não é capaz ainda de desenvolver. É preciso abrir-se à realidade dos(as) discentes, diminuindo a distância entre a situação cruel em que vivem e o saber (FREIRE, 1996).

Corroborando com essa linha de pensamento, Silva (2015) analisa as influências das problemáticas sociais, que decorrem dos diferentes níveis socioeconômicos e da diversidade cultural. Se enquadrando nas desigualdades enfrentadas por crianças e adolescentes das escolas públicas, em que são comuns essa distinção de condições comparadas com as instituições privadas.

A distância entre ricos e pobres no Brasil continua favorecendo a disseminação de sujeitos de segunda classe, privados dos direitos fundamentais – saúde, educação, habitação etc. A esses sujeitos não é proporcionada a possibilidade de se configurarem como cidadãos plenos, status que ademais é exigência de uma sociedade que se quer democrática (SILVA, 2015, p. 178).

A “segunda classe” colocada por Silva (2015) ressalta o quanto os direitos básicos de saúde, alimentação, habitação ainda não são vivenciados nas realidades excluídas

socialmente. Tal compreensão pode se configurar como uma democracia parcial, se é que se pode dizer que acontece democracia naquilo que o próprio termo abrange com relação a essas situações preocupantes.

Por conseguinte, com direitos parciais, é corriqueira também uma educação inapropriada no que tange às possibilidades de desenvolvimento integral dos(as) estudante, sem aprendizagens significativas para a construção da sua identidade e formação. Ocorrendo um nivelamento dos problemas sociais relacionados à educação, que ficam expressos principalmente nas avaliações internas e externas, que resultam em índices e notas muito abaixo da média, mas, principalmente, no desfasamento da educação pública evidenciado.

Sendo essa uma realidade histórica, que corrói o processo democrático brasileiro, com acesso a direitos parcialmente para os menos favorecidos socialmente, e quando os resultados de avaliações ou pesquisas são divulgados, a incumbência é colocada para a escola e professores(as), individualizando um encargo coletivo, que cabe à família, à sociedade e ao Estado; como enfatiza Silva (2015, p. 179): “[...] tributa-se ao aluno, ao professor, ou à escola – na figura de seu diretor – a responsabilidade pela oferta, ou pela ausência, de uma educação de qualidade”. O deslocamento dessa responsabilidade é inadmissível, tendo em vista os diversos fatores que influenciam na educação de qualidade e a necessidade de políticas públicas efetivas que visem amenizar os impactos. Nesse sentido, Silva (2015, p.180) sugere que:

Um dos reflexos inevitáveis desse direcionamento consiste justamente em negligenciar o fator da desigualdade socioeconômica na elaboração das políticas públicas para educação. Isso porque tais políticas têm sido construídas, implementadas e, reiteradamente, têm desconsiderado a importância desse aspecto social.

Embora os(as) professores(as) e a escola assumam funções fundamentais nesse processo, a “[...] insuficiência de investimento do Estado em educação tem sido enfrentados hoje como deficiências individuais localizadas” (SILVA, 2015, p. 179). As escolas para terem um funcionamento adequado necessitam de insumos, que advêm de instâncias superiores, que por não conhecerem as necessidades particulares das instituições acabam culpabilizando-as por fatores que estão acima do seu controle. Enquanto o Estado sai despercebido da situação, sendo um dos agentes que deveria priorizar essa pauta e compreender sua relevância para a educação e à democracia. De acordo com Silva (2015, p. 183):

Essa tendência vem promovendo a manutenção de uma dicotomia ao longo da história da educação no Brasil. De um lado, temos o acesso substancial à educação de qualidade para os segmentos mais favorecidos

economicamente. De outro lado, temos a possibilidade formal de acesso para as camadas populares, a qual, entretanto, desconsidera todos os empecilhos vinculados a sua condição social, que, na maioria das vezes, impedem a concretização do seu acesso real.

Assim, as possibilidades são reduzidas para as classes populares que necessitam desse direito básico, não tendo subsídios para conseguir uma educação de qualidade por outro meio. Dando ênfase a esse aspecto, por corresponder a uma das formas pelos quais a população menos favorecida socialmente vislumbra uma melhor qualidade de vida e ascensão social, não adentrando na criminalidade e marginalização, buscando possibilidades para um futuro com alternativas. De conformidade ao exposto anteriormente, Delors (1998, p. 168) enfatiza que:

Atualmente, no mundo inteiro se exige dos sistemas educativos que façam mais e melhor. Solicitados por todo o lado devem, como vimos, dar resposta às exigências de desenvolvimento econômico e social, particularmente graves no caso das populações mais pobres. Devem, também, dar resposta às exigências culturais e éticas cuja responsabilidade lhes cabe assumir.

Exige-se que as escolas sejam capazes de solucionar problemas de diversas ordens, garantindo um futuro próspero, em especial para a população pobre que vive em meio a condições de desigualdades. Sobre a escola recaí expectativas que vão além de sua capacidade de concretização, não havendo a compreensão que são problemas estruturais da sociedade contemporânea, que necessita de reajustes em diversas ordens, não apenas nas instituições de ensino, embora estas sejam fundamentais. Para Delors (1998), todos(as) esperam algo da instituição escolar. A escola, no entanto, não tem o poder de solucionar os problemas que lhes são encarregados isoladamente.

A priori, sobre a impossibilidade na resolução de problemas que a educação lida diariamente, Delors (1998, p. 169) observa que: “Teriam de, simultaneamente, dar as mesmas oportunidades de educação a todos, respeitar as diversidades dos gostos e das culturas, e dar resposta a todos os tipos de exigências”. O que se manifesta como uma tarefa abrangente, e de difícil concretização. Além disso, os recursos precisam ser distribuídos de forma que abarquem a “[...] quantidade e pertinência, equidade e qualidade” (DELORS, 1998, p. 169); enviando por múltiplos caminhos e perspectivas para dar encargo das funções basilares.

Nessa perspectiva, refletem-se os inúmeros vieses que a educação propõe amparar, além de constitui-se como base fundamental de mudanças na sociedade. Nessa linha de pensamento, é válido ressaltar que “[...] a educação não é apenas uma despesa social, mas

também um investimento econômico e político, gerador de benefícios a longo prazo” (DELORS, 1998, p.180). Fazendo-se necessário que a educação tenha recursos para subsidiar suas necessidades vigentes, mas que estes venham atrelados a projetos elaborados e definidos, com ênfase nos resultados, mas sem esperar que ocorram simultaneamente, pois demandam tempo.

A busca desenfreada por soluções imediatas acaba por desprezar detalhes relevantes que são cruciais nos projetos educacionais. Com base nesse ponto de vista, um apontamento interessante seria associar “[...] os diferentes atores sociais à tomada de decisões, [que] constitui, efetivamente, um dos principais objetivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos” (DELORS, 1998, p. 172). Aumentando, assim, as responsabilidades coletivas e individuais, colocando-as como obrigação e dever, havendo maior participação, levando em consideração as expectativas de cada uma das instâncias, o fator econômico e de possibilidade de realização.

A educação representa um projeto conjunto, em que cada um dos elos bases do funcionamento é imprescindível para o resultado. Para tanto, Delors (1998, p. 176): “É preciso guiar todos os que atuam no campo da educação para objetivos coletivos, no respeito pelos valores comuns”. Sendo pertinente o lembrete que a educação é um projeto contínuo, em que os resultados dependem do quanto é possível realizar um trabalho em equipe de excelência com toda a sociedade, em foco, a família, a escola, comunidade em que está inserida e o Estado. Por outro lado, os objetivos necessariamente precisam ser bem elaborados e todos conscientes de suas responsabilidades para com o ideário de uma educação de qualidade possa ser realizado.

Enquanto realidade, contudo, observa-se que “[...] a cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar” (ARROYO, 1992, p. 47). Tornando-se natural o fracasso, ocultando o quanto a escola é excludente em suas práticas corriqueiras. Cultura esta que procede por décadas, enquanto junção dos diversos fatores que visam selecionar e excluir por ser pensada exclusivamente para determinada classe social. Portanto, é preciso problematizar as práticas naturalizadas rotineiras no ambiente escolar, entender sua raiz epistemológica e buscar meios adequados de atendimento às diversas clientelas da escola.

Nessa perspectiva, Arroyo (1992) aponta à relevância dos fatores materiais e estruturais, argumentando que há uma busca para acompanhar o elitismo, enquanto a população menos favorecida depende, fundamentalmente, das condições sociais para os

setores populares. De acordo com suas palavras: “Fica mais destacado que nossa escola não foi estruturada para permitir uma experiência educativa e cultural para a infância pobre” (ARROYO, 1992, p. 49).

É desafiante para a escola realizar essa tarefa, adequando-se ao seu público e pensando em uma educação voltada para a igualdade. Ignorar, no entanto, a necessidade de mudança e dar continuidade ao sistema educativo excludente, constitui uma atitude incoerente e antidemocrática.

Ademais, Lück (2004) situa o quanto é estranhado o fracasso escolar no discurso educacional, e que ano após ano vai ocorrendo um afunilamento dos(as) educandos(as). Ao final, são poucas crianças e jovens que conseguem concluir a educação básica.

[...] conclui-se que a escola está muito longe de realizar os seus objetivos de contribuir para a formação plena de todas as crianças, de modo que possam compreender o seu mundo, compreender-se nesse mundo, desenvolver competências que lhes permitam atuar como cidadãos conscientes e críticos em seu meio social, não apenas reagindo a ele, mas atuando proativamente e contribuindo para o seu desenvolvimento (LÜCK, 2004, p. 2).

A escola está incumbida de ir além dos conhecimentos construídos socialmente no decorrer da história da humanidade. Objetivando na sociedade hodierna a inserção da criança ao mundo globalizado e tecnológico, permitindo a este ser capaz de agir com autonomia, adquirindo capacidades de atuação crítica. Portanto, está necessita ter um posicionamento crítico e autônomo perante os desafios enfrentados, não ficando presa em concepções negativas, que, devido a diversos fatores o(a) aluno(a) será incapaz de almejar os objetivos traçados, evidenciando-se um estigma com a formação que estará recebendo.

Além disso, a realidade educacional das crianças que mais necessitam da educação de qualidade por causa da precariedade socioeconômica e diversos outros fatores que vivenciam, também pode ser desfavorecida devido a escola e as condições de funcionamento que lhe são impostas, sendo pertinente a compreensão das realidades distintas. Como analisa Lück (2004, p.3):

Escolas urbanas e centrais costumam apresentar melhor rendimento do que as rurais e de periferia, onde moram as famílias em piores condições socioeconômicas, as escolas apresentam piores condições físicas e materiais e o corpo docente e técnico, menores níveis de qualificação profissional.

O desfavorecimento e exclusão parecem ser comuns, não tendo possibilidade de melhorias da situação, considerando a seleção natural que ocorre e passa despercebida, pois

“[...] o processo educativo constitui fenômeno de múltiplas facetas e interferências e responsabilizações em vários âmbitos e níveis” (LÜCK, 2004, p. 3). Esses fatores mencionados são fundamentais para proporcionar uma educação de qualidade aos menos desfavorecidos, mas não é comum tal efetivação na realidade dos(as) excluídos(as) socialmente, com a tendência de manutenção do *status quo*, devido à falta de medidas cabíveis e necessárias em tais situações preocupantes de desigualdade social.

A educação necessita de mudanças e empenho para proporcionar um projeto que vise melhorias, compreendendo cada um dos fatores, utilizando os meios disponíveis para solucionar os problemas que demandam maior atenção, e exigindo o que for preciso, deixando as tendências de vitimismo e comodismo.

Ora, enquanto se mantiverem atitudes de escusa e auto-justificação por parte de nós educadores, perdurará o problema registrado, por mais que mudem os alunos e as condições sociais, tendo em vista sua característica de não envolvimento com o mesmo. Agimos de acordo como pensamos a realidade e como nos pensamos nela. Caso nos vejamos como seres capazes de contribuir para mudar a realidade, nós o faremos (LÜCK, 2004, p. 5).

É cabível conhecer os diversos fatores que interferem, e como esses podem dificultar a aprendizagem significativamente. A escola, no entanto, deve ser espaço da busca pelas novas possibilidades, não se restringindo à culpabilização. Conhecer os fatores para trabalhar com base nesses, que carecem de maior suporte, e não para omitir a responsabilidade de cada profissional e das diferentes instâncias. Nessa linha de entendimento, Campos-Ramos (2016, p.102) alude que:

Tendo assumido novas responsabilidades, a educação escolar da criança não pode ser realizada à margem da família e da comunidade. A escola deve propor parcerias, responsabilizando-se lado a lado, com a comunidade, a família e as crianças, por exemplo, pelos baixos desempenhos.

Quando trabalhada em parceria, a educação dispõe de meios para obtenção de resultados positivos. Assim, é necessário o conhecimento das interferências e dificuldades de cada instância e o comprometimento de todas, pois o fracasso escolar se dá por falta de suporte, estruturas e busca constante por soluções nesses três elos que mais possuem interferência e contato direto com as crianças/estudantes. A prática de culpabilização é generalista e de pouca serventia. Em oposição, a compreensão e o trabalho em equipe comprometidos podem resultar em avanços.

E, quando não é possível fazer essa junção das três esferas, é cabível ressaltar que todo(a) educando(a) é capaz de conseguir atingir os objetivos, desde que a escola o(a) veja, e, mesmo não podendo solucionar todos os problemas que envolvem sua vida, é capacitada para fazer sua função primordial, que contribuirá consideravelmente.

Acerca desse aspecto, Lück (2004, p.5) postula que a “[...] nossa incapacidade de ajustar, constante e sistematicamente, o processo educacional, a fim de melhor atender as características das populações de alunos, tem criado o contínuo e elevadíssimo índice de fracasso em nossas escolas”. A escola deveria buscar adaptar-se para o(a) estudante. Contrariamente, exige que o(a) aluno(a) se ajuste ao processo educativo.

Portanto, não se trata de, ao enfatizar o aspecto pedagógico, menosprezar ou minimizar o poder histórico do aluno na determinação de grande parte de sua aprendizagem, mas sim de evidenciar a responsabilidade da escola e dos educadores, no sentido de propiciar ao aluno as condições mais favoráveis possíveis para sua maior e melhor aprendizagem, o que depende do paradigma que adota (LÜCK, 2004, p. 6).

A educação é um processo abrangente que envolve diversos fatores, e todos comportam relevância para o alcance de resultados finais. Não sendo possível, dessa forma, concretizar um projeto educacional sem o empenho, a tentativa de superação das dificuldades e compreensão da realidade instituída. Nesse sentido, cabe ressaltar que:

Quem assume um trabalho profissional na educação adota, como princípio de ação, um compromisso social. Este não é um campo de trabalho como qualquer outro: ele requer do seu profissional o comprometimento com os resultados sociais de seu trabalho: a formação de alunos para serem cidadãos plenos na sociedade contemporânea (LÜCK, 2004, p. 8).

Os(as) profissionais da educação e a todos(as) que então envolvidos(as) direta ou indiretamente dispõem de funções sociais que exigem responsabilidade. Lidando com vidas em construção, sonhos e futuros que dependem da realização do seu trabalho com eficiência. Diversos serão os fatores que interferem no resultado esperado, mas não tendo a possibilidade de solucionar todos de uma única vez, pode-se fazer a parte que lhe é cabível.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO(A) PROFESSOR(A) PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A educação é a base fundamental para construção de uma vida digna, comportando a capacidade inerente de preparo para o convívio das pessoas em sociedade, trabalho, construção própria como indivíduo autônomo e crítico, e diversos outros papéis sociais

fundamentais que a educação tem por missão desenvolver. O cumprimento de todas essas funções, no entanto, tornou-se cada vez mais complexo, como discutido anteriormente. As escolas não conseguem comportar a diversidade com os paradigmas de quando atendiam apenas as classes privilegiadas economicamente e com uma considerável restrição de variáveis. Nessa linha de pensamento, Moreira e Candau (2003, p.161) afirmam que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Dado o contexto histórico atual, a luta de classes, o processo de democratização, as situações de injustiças sociais, com a exclusão e marginalização dos menos favorecidos, é pertinente que a escola, como instituição formadora e de caráter democrático, não priorize a manutenção de uma arcaica “pseudo-homogeneização”.

Existindo preocupações gritantes de diversas ordens que precisam ser revistas. Todavia, é válido destacar que o “[...] caráter monocultural está muito arraigado na educação escolar, parecendo ser inerente a ela. Assim, questionar, desnaturalizar e desestabilizar essa realidade constitui um passo fundamental” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 166). Sendo imprescindível a ruptura desse caráter que é excludente e dominante para que haja mais oportunidades para todas as crianças se desenvolverem na escola, sendo garantida a equidade através das novas posturas de inclusão das diversidades, tais como a reflexão docente da sua prática contextualizada com o público que atende.

Nessa concepção, observa-se, ao se tratar-se da educação escolar, o inerente eixo de ligação com a atuação docente, sendo um dos fatores determinante e responsável para garantir que o desenvolvimento humano, intelectual e cultural aconteça. Para Delors (1998), a importância do papel do(a) professor(a) enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como na atualidade. Desse modo, se faz necessária uma base sólida de formação docente para que este(a) profissional disponha de instrumentos para garantir as exigências que lhes são designadas. Nas palavras de Delors (1998, p. 153):

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

A educação se constrói em meio a diversos vieses que precisam ser problematizados e discutidos, para que se possa pensar em qualidade; incluindo o ofício de ser professor(a), que necessita de um aporte estrutural e econômico, assim como teórico e técnico que emana de uma formação continuada capaz de oferecer bons subsídios à prática docente. Se faz preciso capacitar-se para a profissão, mas sem deixar de entender a autonomia que exerce diante da particularidade de cada escola. O trabalho com seres humanos pressupõe vastidão de possibilidades. Destarte, Moreira e Candau (2003, p.121) evidenciam uma pesquisa que realizaram com pesquisadores(as) brasileiros(as) chegando à seguinte consideração:

[...] uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar.

É pertinente compreender como docentes a multiplicidade existente em suas salas de aulas, buscando subsídios para trabalhar com os(as) discentes, fazendo uso daquilo que lhes é próprio: seus conhecimentos. Necessitando estar atento(a) aos fatores que fazem parte de suas vidas, e disposto(a) a proporcionar uma prática contextualizada com as necessidades, entendendo o seu público e de onde advém suas principais dificuldades e problemas.

Nessa perspectiva, Campos-Ramos (2016, p. 105) salienta que: “Na escola destaca-se, especialmente, a função de mediador do professor que, estando ciente das experiências de seus alunos em outros contextos, pode empregar este conhecimento a favor da própria construção do conhecimento”. Para essa mudança, se faz preciso que o(a) professor(a) queira, esteja comprometido(a) com os discentes e busque avanços constantemente. Tal perspectiva não irá ao encontro do(a) docente conformado(a), mas sim do sujeito educativo crítico-reflexivo, então ressaltado por Freire (1996).

A profissão do(a) professor(a) é política, ao lidar com vidas em formação, possibilitando a aprendizagem, mas, para além disso, a construção do sentido da escola, da educação, dos conteúdos teóricos e de suas vivências cotidianas, fazendo-se cabível que entenda a dimensão da sua responsabilidade, e da notoriedade do seu trabalho. Nesse contexto, é válida a reflexão de Freire (1996, p. 38) ao conceber que: “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. E

essa intervenção deve ser orientada para promoção de melhorias, compreendendo as ideologias e reproduções que a cercam, que estabelecem limites à educação.

Além disso, a forma como o(a) educador(a) conduz a aula, o que entende por uma educação de qualidade, pode fazer diferença em sua prática cotidiana. Reforçando esse entendimento, Delors (1998, p. 155) reflete que “[...] as crianças só aprendem com aproveitamento se o professor tomar como ponto de partida do seu ensino os conhecimentos que elas já trazem consigo para a escola [...]”. Fazendo um elo entre as vivências dos(as) estudantes e os conteúdos estabelecidos no currículo, priorizando desse modo uma educação de qualidade e significativa para os(as) educandos(as).

Para almejar a construção de conhecimentos, o(a) professor(a) necessita compreender a realidade social dos(as) alunos(as), amparado em uma metodologia que possa se articular às suas vidas, de modo a tornar significativos os saberes apreendidos em sala de aula. Alcançado esse objetivo, os conteúdos escolares ganharam importância pessoal e não serão esquecidos, conseqüentemente, com facilidade.

Os primeiros aprendizados advêm do contexto vivenciado, carregando estes uma importância nata. Nessa perspectiva, Gadotti (2003, p. 8) considera que: “Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto” para que o aprendizado ocorra e seja significativo, o(a) aluno(a) precisa ver sentido, ter interesse. Sendo uma conexão inerente ao(a) professor(a) preocupar-se com o perfil dos(as) estudantes, entender suas motivações, origem social e cultural, para tornar atraentes os conteúdos a partir desses conhecimentos.

Para nós, educadores, não basta saber como se constrói o conhecimento. Nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é ensinar, o que é aprender e, sobretudo, como aprender (GADOTTI, 2003, p. 8).

O trabalho docente está diretamente ligado ao ensino e à aprendizagem, pressupondo entender diversas categorias, sendo a aprendizagem uma das fundamentais, e esta não é uma mera tarefa mecânica que ocorre involuntariamente. Por isso, a importância do(a) professor(a) saber que os(as) discentes aprendem com base em suas experiências, com o tempo e dedicação necessária (GADOTTI, 2003).

Tendo o(a) professor(a) a tarefa eminente de atribuir sentidos às vivências e conteúdos dentro da escola, pois: “Muitas vezes não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossos alunos também não veem sentido no que estão aprendendo”.

(GADOTTI, 2003, p. 9). A construção desse sentido e relação com seu contexto é uma das bases de exigência do(a) professor(a), mostrando a importância dos conhecimentos, fazendo com que entendam que não é algo distante, mas vinculado a sua realidade e que irá os auxiliar no seu desenvolvimento integral.

Como destaca Gadotti (2003, p. 5): “A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos ‘lecionar’ – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor”. O(a) professor(a) vai além dos conhecimentos estabelecidos no currículo, com sua tarefa de ensino, pois, os conteúdos ensinados, em si mesmo, não valem de muito para que os(as) discentes possam conviver em uma sociedade melhor. A relevância dada aos conteúdos escolares se deve à forma pela qual será utilizada pelo(a) estudante como meio de entender o mundo à sua volta, de intervir na sociedade e situar-se como agente condutor de seu futuro. É essa função social do conhecimento que traz significância às vidas dos(as) educandos(as).

Nesse sentido, é importante considerar que o(a) professor(a) “[...] desperta o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito da sua própria formação” (GADOTTI, 2003, p. 9). Para tanto, se faz necessário interesse, criatividade e competência dos(as) profissionais da educação, entendendo que sua tarefa é abrangente e imbuída de possibilidades.

Nessa perspectiva, compreende-se que a educação é uma tarefa árdua, que exige, além de tempo e dedicação, pensamento crítico, compreensão das necessidades e interesses dos(as) alunos(as), contextualização com o seu meio social, criatividade e inovação; tendo em vista que o trabalho docente, conforme enfatiza Delors (1998, p. 157),

[...] não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

Alcançar esse objetivo exige a edificação de propostas que colaborem para superar o insucesso escolar em contextos de vulnerabilidade social, por exemplo. Para esse avanço, se faz necessária a compreensão que a educação é processual, cuja qualidade está longe de se processar efetivamente, dada as realidades contrastantes e necessidades eminentes de cada grupo social que frequenta o ambiente escolar.

Levando em consideração que a educação deve acontecer de forma unificada, para que os objetivos propostos sejam alcançados, se faz necessária uma compreensão clara por

parte dos sujeitos educativos dos seus objetivos e fins, para que se possa construir, assim, um projeto de educação de qualidade vivenciado na prática, articulando as instâncias que fazem parte da educação ou que de algum modo a influenciam. Não se esquecendo, desse modo, das realidades diferentes e avanços necessários para uma concreta equidade.

Além do mais, a educação assume um papel crucial nas práticas sociais da organização societária vigente, tornando-se o epicentro da vida. Desse modo, precisa estar atenta às reais vivências dos(as) estudantes, já que, para muitos, a educação consiste em o único meio promotor de ascensão social. Nesse sentido, a atuação dos(as) profissionais da educação têm uma tarefa fundamental na concretização de um projeto maior. Embora os(as) educadores(as), sozinhos(as), não possam transformar a educação, sem o efetivo empenho docente tampouco poderá se edificar a qualidade na educação. Dessa forma, entende-se que a educação de qualidade envolve um viés de problemas e compreensão múltiplos. Para alcançá-la, se faz necessário políticas públicas, metas bem delimitadas e empenho de todos os sujeitos educativos envolvidos; incluindo os familiares e a sociedade como um todo.

3 A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO *LÓCUS* DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se uma caracterização do *lócus* de pesquisa e os procedimentos metodológicos efetivados, que foram incumbidos pela sistematização e veracidade do estudo, buscando a inter-relação entre a educação de qualidade e a constituição histórica, política e social da instituição de ensino, que permitiu a investigação do objeto de estudo proposto.

Para tanto, delinea-se o contexto histórico, os objetivos, a missão institucional, entre outras minúcias relativas à estrutura e o contexto em que está localizada a escola, retratados no Projeto Político Pedagógico (PPP). Ademais, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos, as justificativas das escolhas e o desenrolar com as contribuintes da pesquisa, ressaltando o perfil e os procedimentos éticos utilizados para almejar os objetivos propostos.

3.1 CONHECENDO O *LÓCUS*

A educação de qualidade permeia as distintas realidades institucionais de ensino no Brasil, em cada uma com dificuldades e problemas específicos, característicos do surgimento e constituição daquele local, assim como de quem frequenta e as variedades que esse fator impõe, os investimentos e o contexto socioeconômico. Nessa perspectiva, acredita-se fazer-se necessário um aparato teórico-metodológico inteirando-se para compreender a escola em que foi desenvolvido o estudo.

Nessa concepção, o *lócus* da pesquisa é uma escola pública municipal de zona periférica, localizada na zona sul de Cajazeiras, no bairro São Francisco. A instituição funciona há cerca de 40 anos, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2016). A princípio funcionava como creche, sob direção de religiosas da igreja católica, com caráter assistencialista para atender as crianças carentes do local, enquanto suas mães realizavam as tarefas domésticas e trabalhavam para auxiliar na renda financeira familiar.

A princípio, a instituição passou por diversas mudanças no decorrer do tempo, se adequando às normas que regem a educação e adquirindo o status de escola, para dar continuidade à tarefa de atendimento à população local do Bairro, caracterizado como em estado de vulnerabilidade social, dada a falta de condições e realidade adversa/preocupante que emergem de uma série de fatores da constituição regional do local e a falta de investimento, mostrando-se como sem estruturas e marginalizado.

A comunidade apresenta um aspecto econômico precário, em que a renda familiar advém de benefícios governamentais como Bolsa Família, trabalhando com seleção de material reciclado, agricultura e em construções (pedreiro e ajudante), chegando a contemplar o valor mensal de um salário mínimo. Os pais ou responsáveis dispõem de uma escolaridade baixa, com predominância no Ensino Fundamental Incompleto, seguido por Analfabetos e Analfabetos Funcionais.

A escola é de pequeno porte, com apenas cinco salas de aulas correspondentes à Educação Infantil e ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental no turno matutino. No turno vespertino, funcionam três salas que correspondem ao 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, estas ainda não são climatizadas, dispoendo apenas de dois ventiladores em cada ambiente, geralmente não funcionando adequadamente, fazendo barulho que atrapalham a aula ou estando quebrados, utilizando com maior frequência das janelas.

O espaço organizacional da instituição é dividido em: 1 (uma) Cozinha, 1 (um) Refeitório, 1 (uma) Sala de Informática, 1 (uma) Biblioteca que divide o espaço com 1 (uma) Sala de Atendimento Especial Especializado (AEE), 1 (uma) Secretaria, 1 (uma) Coordenação, 1 (um) Banheiros Masculino para Professores e Funcionários, 1 (um) Banheiro Feminino para Professoras e Funcionárias, 1 (um) Banheiro Feminino para Alunas, 1 (um) Banheiro Masculino para Alunos, 1 (uma) Dispensa, em que ficam guardados materiais no geral da escola que foram usados em eventos, caixa de som, produtos de limpeza e alimentos.

A escola não dispõe de um local para recreação das crianças. Durante o intervalo, devido ao espaço reduzido, as professoras responsáveis pelas respectivas salas e a vice-diretora conduzem uma turma de alunos(as) para o intervalo, ao retornarem, as outras duas turmas são liberadas para irem. Dispoendo de uma área pequena para brincarem livremente, pois no pátio ficam as mesas e cadeiras para o lanche. Esta não tem muitas possibilidades de crescimento devido à localização geográfica do local em que está situada.

Em outra perspectiva, evidencia-se que a instituição foi escolhida em virtude da relação com o Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido no referido local, possibilitando o contato direto com o cotidiano da escola, oportunizando o conhecimento de como é a realidade, emergindo o tema desta pesquisa, a partir do interesse em estudar com maior profundidade e embasamento teórico suas problemáticas.

Por ter um contato *a priori* com a instituição, verificou-se a pertinência de realização da pesquisa, levando em consideração os diversos problemas de origem econômica, social,

política e familiar para a concretização de uma educação de qualidade. Visando ressaltar suas dificuldades e empenho para construir seu projeto educacional, mostrando o quanto a educação no Brasil estar sujeita a distorções e lacunas, com relação aos fatores em que se encontra inserida.

Além disso, somando-se a esses fatos, as escolas públicas podem não dispor das melhores condições para suprir todas as carências relativas aos fatores internos da vida dos(as) discentes, compondo em suas preocupações falta de estrutura física, investimentos financeiros, professores(as) qualificados para o desenvolvimento de uma educação contextualizada com as necessidades, acarretando dificuldades para a escolarização desses públicos. Acrescenta-se ainda que a educação é um projeto amplo, que se constitui em paralelo com outras instituições com o intuito de uma formação integral para os(as) estudantes.

Contudo, mesmo com todos os empecilhos destacados, a educação se caracteriza como uma necessidade. A contemplação parcial desse direito, conforme debatido no primeiro capítulo, ocasiona prejuízos e dificultam o desenvolvimento dos(as) estudantes. Ademais, buscando a inter-relação da escola com a pesquisa, enfatiza-se que a instituição define como objetivo principal, o

[...] acesso ao ensino de qualidade contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades (físicas, intelectuais, afetivas, sociais, éticas, morais, espirituais e para o mundo do trabalho) conforme requisitam as políticas educacionais vigentes e a realidade pedagógica e política da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 7).

Portanto, em tese, a escola está direcionada para o viés da qualidade da educação, não sendo algo novo essa problemática (teoricamente), e, por outro lado vivenciando na prática cotidiana as dificuldades para a concretização de um projeto educacional em meio à vulnerabilidade. Além do mais, enfatiza-se que a instituição demonstra, neste objetivo, buscar uma formação integral dos(as) alunos(as), não visando apenas o intelectual em restrição às demais áreas que são tão importantes quanto para a educação de qualidade e a formação integral das crianças.

De conformidade aos interesses da pesquisa, foi possível perceber nos objetivos específicos uma relação direta com a temática no que diz respeito: “Oferecer condições, para que todos os estudantes da escola sejam capazes de desenvolver integralmente suas diferentes competências e habilidades físicas, psíquicas e sociais” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 7). Valorizando, dessa forma, a singularidade dos(as) estudantes,

garantido a busca por condições que facilitem o desenvolvimento, e, conseqüentemente, o aprendizado, o que de modo geral está englobado em um projeto educacional de qualidade em meio às diferenças.

E, em um segundo objetivo: “Proporcionar a todos os estudantes espaços de estudo, reflexão sobre a realidade social sendo capazes de posicionar-se sobre para quê e como intervir na transformação dessa realidade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p.7). Teoricamente, com base no exposto pelo PPP, a instituição tenta voltar-se para as necessidades dos(as) discentes, priorizando a reflexão e o pensamento crítico, para que possam se posicionar e entender o contexto social que estão inseridos, percebendo que constituem um público particular, com dificuldades para adequar-se ao ambiente escolar, mesmo a escola se esforçando, a partir de diversas formas, para suprir as necessidades de modo a integrá-los socialmente.

A escola precisa compreender os(as) estudantes, os contextos que fazem parte, suas condições socioeconômicas, suas lutas sociais, e se esforçar para oferecer subsídios para ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento crítico. Nesse sentido, destaca-se que a escola define enquanto missão:

Prestar um serviço educacional de qualidade contribuindo para a formação de cidadãos críticos, éticos, conscientes dos seus direitos e deveres atuando como sujeitos da história; Sujeitos que pensam e agem na escola e fora dela para a transformação da realidade social, num clima de participação, liberdade, cooperação e humanismo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p.7).

Portanto, pode-se conceber que a escola apresenta interesse na busca por uma educação de qualidade, delimitando meios de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e participativa no meio social dos(as) estudantes. Assim sendo, reafirma-se a relação do tema com a escola, e os motivos pelos quais acredita-se ser o *lócus* de pesquisa adequado para a realização deste estudo. Além disso, ressalta-se que:

A educação desenvolvida na escola tem como foco a busca pela justiça e equidade sociais para todas as crianças e jovens, principalmente àqueles marginalizados, excluídos pela sociedade dominante, que não por acaso, fazem parte da população do bairro onde a escola se encontra inserida [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 23).

A escola é imersa a uma realidade difícil, em que a educação é fundamental para a busca da equidade social e mudança das condições precárias de vida dos que ali residem. O

bairro é caracterizado como excluído e marginalizado socialmente, com condições precárias que prejudicam diretamente na educação, conseqüentemente, no futuro das crianças e jovens.

E, nesse sentido, é importante ressaltar as condições sociais desfavoráveis e preocupantes, como o fato das crianças da escola terem “[...] uma faixa etária entre 04 a 18 anos de idade, a maioria auxilia suas famílias nas atividades de coleta de material reciclável para ajudar na renda mensal” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 24). Assim, são crianças que deixam de brincar, de fazer suas atividades escolares, para auxiliar no sustento da sua família, pois é necessário para a sobrevivência. Essas ações e peculiaridades carregam imbuídas outras questões: essas crianças já chegam cansadas na escola? Dispõem de uma boa alimentação em casa? Por que uma escola do ensino fundamental I assiste crianças de até 18 anos? Evidenciando que houve dificuldades no seu percurso escolar, resultantes de repetências, mas o grande problema são as causas, os motivos que o fizeram não acompanhar o que é adequado para sua faixa etária.

Existem dificuldades significativas que interferem na estadia e desenvolvimento das crianças no ambiente escolar, que justificam o interesse em estudar a realidade a qual pertencem. No entanto, para além do aparato de conhecer, constata-se a preocupação com os obstáculos enfrentados por esses(as) estudantes para conseguirem sobressair a essas oposições. A educação de qualidade deveria ser assegurada para todos e todas, como viés democrático na sociedade contemporânea, especificamente na sociedade brasileira, mas ainda não é. Ao menos, não completamente.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS NA PESQUISA

A pesquisa científica manifesta-se a partir de inquietações, da identificação com a temática e interesses do(a) pesquisador(a). Por isso, ressalta-se a relevância de ser imbuída de intencionalidades pessoais. Dessa maneira, por mais que se busque desvencilhar, tentando não interferir diretamente, a pesquisa desenvolvida foi constituída com base em uma série de escolhas, que resultaram nos caminhos delimitados. Sendo produto de um tempo histórico, os conhecimentos propostos também fizeram parte de uma determinada visão de mundo, com base em uma sociedade e em uma época.

Convém evidenciar que a pesquisa é um processo contínuo, que não é sistematizada imediatamente, mas, sim, com dedicação e curiosidade para buscar delimitar o problema com intuito de entendê-lo com propriedade. Lüdke e André (1986, p. 1) observam que: “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as

informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. Portanto, uma pesquisa não é uma atividade simplista e de fácil realização, contendo as fases e o confronto entre estas com o intuito de chegar a um produto final de qualidade científica.

Além disso, uma pesquisa emerge de um problema, que irá justificar o interesse em estudar a fundo a temática, procurando subsídios teóricos e práticos de uma determinada realidade social para conhecer e constatar a questão que inquieta. Desse modo, Gil (1946, p. 17) define “[...] pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Assim, compreende-se que uma pesquisa não pode surgir sem uma causa, necessitando de um problema pelo qual irá se buscar respostas e conhecimentos que abrangem além daquilo que já é conhecido.

Existindo, também, uma importância intrínseca que seja algo significativo e interessante para o(a) pesquisador(a) do trabalho, tendo em vista que irá debruçar-se sobre o assunto por meses. Dessa maneira, a questão problema deste estudo ocorreu durante uma experiência estudantil no Programa Residência Pedagógica (RP), ao desenvolver projetos em uma “nova” realidade, que fugiam das idealizações da “educação de qualidade”, “equidade de condições”, “escola perfeita”, podendo ter uma breve noção da discrepância da educação brasileira e as problemáticas que podem interferir no ensino. Assim sendo, as observações realizadas *in lócus* podem se configurar em uma

[...] técnica da observação não estruturada ou assistemática, também denominada espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas. É mais empregada em estudos exploratórios e não tem planejamento e controle previamente elaborados (LAKATOS, 2003, p.192).

Observando cotidianamente como se sucedia o funcionamento da intuição, durante o tempo em que a pesquisadora deste trabalho esteve vinculada ao *lócus* devido ao RP, se fez possível uma compreensão dos fenômenos que interferiam na educação de qualidade daquele local. Informações e conhecimentos que foram imprescindíveis durante a elaboração dos questionários, sendo possível elaborá-los de conformidade à referida realidade; encontrando, posteriormente, certa facilidade na compreensão das falas das contribuintes (professoras e coordenadora pedagógica).

Assim sendo, a investigação pertinente a esse estudo constitui-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico-documental. Buscou-se, a princípio, uma base teórica à

exploração do objeto de estudo, do que já havia sido investigado e conhecido na área, de maneira a amparar a constituição e delineamento do trabalho. Nesse sentido, como descreve Lakatos e Marconi (2003, p. 183), essa abordagem bibliográfica consiste em “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”. O aporte teórico possibilitou, assim, ampliar o arcabouço teórico daquilo que se almejava pesquisar; abrindo um viés de possibilidades e compreensões a respeito do fenômeno, que também foram utilizados no corpo do trabalho, dando sustentação ao fato analisado.

Considerando a amplitude do tema, foi necessário fazer uso de aportes teóricos de diversas ordens, para confrontar as informações acerca do conceito de educação de qualidade embasado do tempo histórico vivenciado, do mesmo modo para compressão e definição de cada um dos fatores, fazendo-se preciso buscar a abordagem que se adequava com a realidade da escola; considerando os aspectos particulares que se almejava obter, desencadeando uma intensa leitura para encontrar as correntes teóricas almeçadas.

De conformidade ao exposto, Lakatos e Marconi (2003) ressaltam que não se trata de repetição daquilo que foi estudado, mas, sim, a possibilidade de um enfoque e/ou abordagens novas que poderão possibilitar resultados/conclusões inovadoras naquela área. Além do mais, considerando a diversidade e as especificidades da educação ainda existe muito a se compreender e analisar.

Nesse sentido, ainda relata-se que determinados fatores seriam difíceis de conseguir explicá-los, sem antecedentes teóricos renomados para servir de aporte para o entendimento de como acontecem. Nesse entendimento, Gil (1964, p.45) elucida que: “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Por ter a facilidade de valer-se de outras pesquisas, podendo fazer acréscimos, mudanças de acordo com as particularidades da sua investigação.

Por outro lado, a investigação constitui-se também como uma pesquisa documental, envolvendo o exame de fontes oficiais como o Projeto Político Pedagógico da instituição, de modo que se obtivesse acesso a informações inestimáveis para apreensão do que teoricamente orienta a ação da escola. À vista disso, Lüdke e André (1986, p. 38) apontam que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Trazendo confiabilidade à pesquisa, e

uma fonte histórica de como surgiu a escola, com informações do meio social, político e familiar, abarcando as metas, interesses e as teorias que regem a instituição, produzido coletivamente pela comunidade escolar para adequar a educação as necessidades daquele local.

Ressalta-se que o documento foi criado, em si, mediante determinadas funções. Na pesquisa, as informações apresentadas no PPP foram aproveitadas para assegurar a perspectiva pretendida. Desse modo, Gil (1964, p. 45) destaca que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Fazendo-se indispensável para a conexão com os objetivos e problemáticas do trabalho, inferindo sentido entre o material (PPP) e aquilo que usufrui de viabilidades para o estudo.

Outrossim, para a concretização do trabalho, em meio à pandemia do Coronavírus (COVID-19), foi necessário realizar ajustes com relação ao planejado, considerando que as escolas estavam fechadas, podendo ser arriscado, incerto e até mesmo dificultar a aceitação do convite seguir o idealizado, pois, nem todas as contribuintes aceitariam um encontro presencial. Nesse caso, optou-se pelas alternativas mais viáveis para que se conseguisse dar continuidade à pesquisa.

Nesse sentido, foram adotadas entrevistas, auxiliando na investigação e análise do fenômeno discutido com o viés prático das falas das docentes, para que fosse possível a compreensão na íntegra do fenômeno analisado de acordo com o que ocorre na realidade da instituição por quem experiência cotidianamente. Assim, a elaboração partiu das vivências e conhecimentos adquiridos na escola devido ao RP, com base nas dificuldades enfrentadas, levantando questões que ocorriam, mas não eram discutidas/problematizadas, colocando também perguntas relativas a posicionamentos corriqueiros da comunidade escolar com relação à temática, com o intuito de que expressassem os seus posicionamentos e inquietações.

Ressalta-se que a elaboração das entrevistas constitui uma parte fundamental, por não estar presente fisicamente no momento em que o(a) sujeito irá respondê-lo, sendo fundamental principalmente nesses casos que esse seja claro, preciso e direcionado, considerando que as respostas resultam da compreensão das perguntas. Seguindo essa linha de raciocínio, Severino (1941, p.133) define entrevistas como: “ Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”. Ademais, salienta-se

que o assunto desse estudo era de conhecimento das entrevistadas e frequentemente discutido, preocupando-se apenas com a comunicabilidade, assimilação e compreensão para alcançar o objetivo de cada questão.

Buscou-se ainda evidenciar a disponibilidade da pesquisadora, às contribuintes, de poder tirar dúvidas, caso houvesse ou explicar alguma questão. No entanto, não foi preciso, apenas com uma das professoras que não compreendeu o sentido de algumas questões. Assim, procurou-se da melhor maneira auxiliar e contribuir para que as docentes conseguissem desenvolver com facilidade as respostas da entrevista, tendo em vista a importância para a pesquisa a opinião dos sujeitos, pois, são estes que vivem cotidianamente o problema, possuindo maiores subsídios para falar, contribuindo significativamente com a veracidade do trabalho.

Por conseguinte, com o intuito de obter os fins propostos na pesquisa, optou-se, na elaboração das entrevistas, por perguntas abertas; permitindo às entrevistadas a possibilidade de responderem com autonomia, da forma que acreditavam corresponder com o solicitado, sem interferência por parte da pesquisadora. Lakatos e Marconi (2003, p. 204) expressam, nesse sentido, que as questões abertas “[...] são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”; oferecendo liberdade para expressar seu ponto de vista da forma que desejar. Mantendo as respostas tais quais foram emitidas, sem ajustes ou correções para garantir a integridade e veracidade do estudo, comprometendo-se com a autenticidade das falas das docentes.

Também foram elaboradas perguntas de estimação ou avaliação para as questões consideradas mais simples, que foram julgadas não necessitar de respostas abrangentes, por virem das falas dos membros da comunidade escolar cotidianamente ou tratando-se de suspeitas baseadas na observação dos fatores que interferiam na qualidade da educação da escola, durante o tempo que a pesquisadora desse trabalho esteve vinculada ao RP na instituição, necessitando apenas da análise do grau de discordância ou concordância (totalmente, concorda/discorda ou em partes). Nesse contexto, Lakatos e Marconi (2003, p. 206) definem essas questões como aquelas que: “Consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente”. As respostas obtidas correspondem, assim, a um dado significativo para o entendimento das afirmativas de cada questão.

Para serem iniciados os procedimentos abordados, relata-se que as participantes da pesquisa foram: 4 (quatro) professoras e a coordenadora pedagógica, todas da mesma instituição de ensino público municipal de Cajazeiras–PB. Como critérios para a escolha das profissionais, a pesquisadora deste trabalho considerou o tempo de serviço prestado à instituição, assim como a disponibilidade e o interesse em contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

Por conseguinte, as profissionais responderam ao questionário com base nas funções que exercem (professora ou coordenadora pedagógica). Tinha-se um interesse particular nas respostas, de acordo com as funções desempenhadas, referindo-se a esta especificidade, criou-se um questionário para as quatro professoras, e outro questionário específico para a coordenadora pedagógica, para analisar a sua perspectiva de observação e entendimento.

Optou-se por descrevê-las com o mínimo de detalhes possível, para que a identidade da instituição e das contribuintes pudesse ser preservada. Assim, por segurança e compromisso ético, foram adotados pseudônimos para se referir às entrevistadas. Com relação à escolha desses, optou-se por nomes pouco comuns, alguns estrangeiros, para impedir coincidências desagradáveis relacionadas à ligação com o nome de alguma professora da rede municipal de Cajazeiras de escolas periféricas.

Com relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa, todas são mulheres com formação acadêmica em Pedagogia. 2 (duas) das professoras possuem pós-graduação e uma é mestranda. A coordenadora pedagógica dispõe de mestrado. Com idade de 25 a 54 anos, 3 (três) das professoras detêm mais de 20 anos de profissão, tendo trabalhado de 10 a mais de 20 anos na instituição, e uma trabalha de 1 a 5 anos na profissão, correspondente ao seu tempo na escola. Já a coordenadora pedagógica, desempenha essa função há 7 (sete) anos, sendo que trabalha na escola de 6 a 8 anos.

Inicialmente, discutiu-se com a gestão sobre o interesse de realizar a pesquisa na instituição. Ao demonstrar concordância, o passo seguinte se efetivou por comunicações de e-mail e WhatsApp, conversando com cada uma das participantes para indagar se apresentavam disponibilidade em participar do estudo. Na sequência, com as que se disponibilizaram, discorreu-se sobre o tema para que entendessem do que se tratava. Por fim, debateu-se sobre o estabelecimento de um prazo para o retorno das entrevistas, enviando-lhes via mensagens de e-mail.

4 AS (IM)POSSIBILIDADES DE EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM UMA ESCOLA PERIFÉRICA

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora de interação dialógica entre a escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura.

(Moreira e Candau)

A educação no Brasil é imbuída de discrepâncias e variáveis. À vista disto, a pesquisa representou um meio para evidenciar as diferenças contrastantes que ocorrem nas escolas públicas (teoricamente), referindo-se por observação, entrevistas e análise de fontes documentais a uma instituição de ensino de zona periférica de Cajazeiras-PB. Mostrando-se o processo educacional como complexo e difícil para alunos(as) de realidades desfavorecidas e carentes, e também, para os(as) profissionais que atuam com o interesse de melhoria da qualidade da educação oferecida para esse público. Para tanto, se fez indispensável a compreensão das variáveis de diversas origens, além do conhecimento das vivências das crianças-alunos(as), que é indissociável da sua atuação e estadia na escola.

Pode-se aproximar de uma situação totalmente controversa ao que se idealiza no âmbito universitário, fugindo do modelo de estudantes que tem tudo favorável para que ocorra o aprendizado. Adentrando em um ambiente imerso a vulnerabilidade social e econômica, em que muitos(as) discentes apresentam dificuldades em acompanhar os conteúdos escolares de uma cultura erudita que é contrária as suas experiências cotidianas. Percebendo-se que existem alunos(as) imersos a contextos sociais que fogem da cultura e interesses escolares, não valorizando os estudos, por fatores intrínsecos à sua constituição, sendo que a escola padece pelo descrédito e falta de incentivo para com os(as) estudantes nessas referidas realidades.

As limitações das crianças da instituição de ensino *lócus* de pesquisa foram autênticas na prática, o querer está submerso a empecilhos que não contribuíam. Desse modo, observa-se que se sucederam diversas mudanças no sistema educacional, mas este comporta um longo percurso para aperfeiçoar-se e conseguir abranger a igualdade de condições assegurada por lei.

A educação de qualidade para todos(as) em determinadas localidades é um projeto em construção, exigindo mudanças. É de interesse social almejar níveis básicos de equidade para possibilitar a essas crianças caminhos que as auxiliem a usufruir de melhores condições

de vida, tornando-as autônomas e participantes sociais ativos, podendo através do conhecimento transformar o seu futuro.

4.1 FATORES QUE INTERFEREM NA CONCRETIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA PERSPECTIVA DOCENTE

Conceituar a educação de qualidade compreende uma tarefa abrangente, que envolve diversas perspectivas e interesses. Corriqueiramente, relacionamos com os resultados inferidos através de índices de avaliações internas e externas, reprovações, entre outros. No entanto, defende-se, neste trabalho, uma educação voltada para a construção de aprendizagens efetivas e significativas enquanto direito social, que perpassa a superficialidade dos indicadores avaliativos, buscando a dimensão dos fatores que se fazem como arcabouço no processo educativo. Para abranger a perspectiva mencionada, se faz precisa a compreensão da finalidade elucidada por Dourado e Oliveira (2009, p. 202-203), que concebem

[...] o alcance do que se almeja como qualidade da educação se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social.

Portanto, constitui-se como um projeto amplo e com múltiplas particularidades. Dado esse panorama, entende-se as dificuldades para sua concretização, e afirma-se a luta constante em prol de melhorias, pois, a mudança desse cenário só será possível através das conquistas graduais e exigências constantes. Para tanto, a compreensão conceitual desse termo e os vieses que abrangem, para os que estão à frente da educação, em termos práticos nas escolas, possui uma pertinência que pode ser proveitosa ou negativa ao ensino.

Assim, com o interesse de compreender como as professoras e a coordenadora pedagógica do *lócus* da pesquisa entendem a educação de qualidade e os fatores de interferência na concretização desse projeto, buscou-se partir das suas perspectivas e considerações, por conviverem diariamente com as dificuldades de propiciar um ensino de qualidade, em meio aos diversos elementos que impedem um desempenho regular na localidade em que estão inseridas. À vista disso, empenhou-se em conhecer como analisam a realidade institucional à mercê da vulnerabilidade social e a sua atuação frente ao processo educacional de qualidade dessa comunidade, com o objetivo de ratificar a notoriedade do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação em locais adversos.

De conformidade ao exposto, ao questionar a primeira docente a respeito do que entende por educação de qualidade, obteve-se a seguinte resposta: “Uma educação de qualidade vai desde a competência dos professores, gestores e dos funcionários, com recursos físicos favoráveis e adequados para uma boa aprendizagem” (Professora Keith, 2020). Observou-se uma resposta ampla e atenta a diversos aspectos pertencentes ao ambiente escolar. Todavia, a docente não atentou aos fatores externos que estão relacionados ao(a) aluno(a), quais as particulares da sua vida podem interferir nesse processo. Dando continuidade, com a mesma pergunta norteadora, as demais professoras ponderaram acerca da questão:

A educação de qualidade deve oportunizar o aluno o desenvolvimento de suas potencialidades nos aspectos político, crítico, reflexivo, cognitivo, físico e ético (Professora Judy, 2020).

Educação de qualidade é capaz de transformar e de promover a vida, avançando em todos os objetivos para um bom desenvolvimento do ser humano (Professora Dominik, 2020).

Quando o ensino – aprendizagem gera frutos como alfabetização, autonomia e prazer dos alunos em estar na escola (Professora Flora, 2020).

Analisando as respostas, é possível observar que todas partem da mesma premissa, voltando-se para a formação integral do(a) estudante, visando os resultados, com base em uma idealização precisa daquilo que se busca de uma “escola modelo”. No entanto, existem condições e fatores que distanciam esta realidade de tal posicionamento, sendo pertinente ressaltá-los ao definir a educação de qualidade, de acordo com a realidade vivenciada. E nesse sentido, as respostas se complementam, uma trazendo a questão do que se faz preciso na escola e as demais mostrando o que resulta de uma formação excepcional, mas, ambas esquecem-se do “personagem principal”: o(a) discente, que necessita de aporte fora do ambiente escolar, as interferências positivas e negativas do cenário que é exposto (cultural, familiar, econômico), suas singularidades.

Entretanto, Dourado e Oliveira (2009) analisam que a educação não pode ser percebida meramente pela variedade de problemas e insumos imprescindíveis que coexistem a sua essência para proporcionar o ensino-aprendizagem, da mesma forma não se dará sem estes. Em vista disso, deve-se ponderar com relação aos aspectos extra e intraescolares. A partir dessa linha de pensamento, entende-se o posicionamento das professoras, e os destaques que fizeram, pois estes são objetivos para proporcionar ao(a) aluno(a) uma educação de

qualidade, sendo comum pensar a princípio que tudo o que é necessário para contemplar essa finalidade esteja no ambiente escolar.

Tornando-se primordial dar respaldo às compreensões e destaques dos profissionais da educação, por terem um longo percurso trabalhando na instituição, tendo domínio e conhecimento das condições locais. Desse modo, ao perguntar a Coordenadora Pedagógica quais fatores influenciam na concretização da educação de qualidade na instituição, obteve-se a seguinte consideração:

Inúmeros fatores que vão desde as condições de formação e prática docentes aos poucos recursos materiais e humanos, como por exemplo, a ausência de um profissional técnico administrativo e de apoio para as funções de secretaria escolar e de laboratório de informática, climatização da escola, e, sobretudo, a pouca ou inexistente colaboração das famílias dos alunos (Coordenadora Pedagógica Dorothea, 2020).

A partir dessa exposição inclui-se outros fatores, como a formação e prática dos(as) professores(as), sendo imprescindível a ênfase por ser o(a) professor(a) que está diariamente na sala de aula com os(as) alunos(as), como meio basilar no contexto educacional, tornando-se de interesse o como se dá a sua prática e a formação que lhe embasa. Além disso, a tarefa docente a cada dia mais volta-se para a compreensão das vivências e realidades de seus(suas) discentes, a significação dos conhecimentos escolares. Para tanto, Gadotti (2003, p. 3) reflete: "[...] poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem". Indubitavelmente, pode-se dizer que a docência tornou-se uma atividade imbuída de necessidades iminentes. Para o seu desempenho adequado, o(a) professor(a), além de dotar respaldo teórico, necessita estabelecer o elo do seu conhecimento à prática educativa, priorizando a didática e as concepções de entendimento críticas para proporcionar a construção do conhecimento.

Outro fator determinante citado por Dorothea é a colaboração das famílias, uma vez que a escola é uma instituição formadora, mas a criança/estudante permeia por diversos locais, e cada um constitui parte do seu processo educacional, sendo uma atividade em conjunto, principalmente com os membros familiares, e, quando estes não têm interesse pela escola, e/ou não dispõem de condições para corresponder ao interesse, formam-se lacunas, pois é apropriado que estas instituições trabalhem em conjunto. Abrangendo o que foi citado, ao questionar as professoras se acreditam na existência de fatores internos ou externos que podem influenciar na qualidade da educação desenvolvida nessa instituição, as docentes ressaltaram em suas falas que

[...] existe fatores externos que podem interferir no processo de escolarização das crianças, a exemplo da família que por vezes negligencia a criança e não cumpre sua função de educar. Educar no sentido de manter estreita relação com escola, bem como oportunizar os filhos uma formação ética (Professora Jody, 2020).

Sim, o apoio e acompanhamento da família faz uma grande diferença (Professora Flora, 2020).

O primeiro ponto a se destacar é a questão das professoras vislumbrarem apenas o fator família, desconsiderando o contexto em que pais e filhos(as) estão inseridos, as questões socioeconômicas, culturas e de escolarização que refletem nos posicionamentos destes sujeitos. Contudo, atenta-se ao fato da família ser um dos pilares para a efetivação do projeto educacional na vida dos(as) discentes. Assim, ao ausentar-se de sua formação, os pais deixam os(as) filhos(as) estudantes desorientados e sem assistência da compreensão da importância e necessidade dos estudos para a edificação do seu futuro, formação integral e constituição enquanto sujeitos sociais.

Além disso, a família precisa se fazer presente no ambiente escolar, seja em reuniões, datas comemorativas ou até mesmo visitas rotineiras, para saber como está o desenvolvimento da criança, para que essa se sinta assegurada e com um apoio consistente para superar qualquer dificuldade que possui ou que venha surgir.

Em concordância ao exposto com relação à união entre família e escola, é cabível destacar a resposta da professora Flora (2020), ao ser questionada se o nível socioeconômico e cultural dos(as) alunos(as) contribui para sua estadia e desenvolvimento dentro do ambiente escolar; relatando que: “Não, apenas a situação econômica, a partir do momento que as famílias reconhecem que a educação é necessário para o desenvolvimento dos alunos, o ambiente escolar é bem mais aproveitado por eles”. Nessa perspectiva, argumenta-se que crianças vindas de famílias carentes economicamente têm em sua realidade determinadas dificuldades acentuadas, como alimentação precária, falta de investimento em livros ou em outros resquícios para fundamentar e incentivar hábitos escolares. Muitas vezes, essas crianças necessitam trabalhar para ajudar em casa ou até mesmo pedir nas ruas da cidade e em parques, como é o caso de algumas das crianças dessa instituição. Todos esses empecilhos interferem na sua estadia e desenvolvimento na escola. Chegando cansado(a) e dormindo durante as aulas, não conseguindo se concentrar por estar sentindo fome.

Assim, além desse fator econômico que é relevante, quando o(a) estudante não dispõe do reconhecimento da importância da educação, a situação tende a se agravar. Nessa

perspectiva, relata-se que, durante a estadia na escolar, foi possível observar que existe uma diferença contrastante entre as famílias dos(as) alunos(as), tendo aqueles(as) que podem viver a infância e dedicar-se exclusivamente aos estudos, mesmo sendo de família humilde. De igual forma, aqueles(as) que possuem pais ausentes, sendo expostos(as) às dificuldades e ao mundo adulto de forma abrupta ainda na infância. Concebendo-se que a família é o fundamento referencial da criança, quando esta é imbuída de problemas, a criança carregará, conseqüentemente, de alguma forma marcas.

Nesse ponto de vista, corroborando com o exposto, Campos-Ramos (2016, p. 97) expõe que “[...] questões como a motivação para os estudos e o rendimento escolar são constantemente relacionadas, por educadores, sociólogos, economistas e psicólogos e outros estudiosos, a alguns aspectos da vida familiar”. A família é o arcabouço inicial, o local em que as crianças passam mais tempos e de onde advêm os primeiros ensinamentos, por isso, acata-se a relação que esses estudiosos acreditam existir.

Parte da motivação é intrínseca à criança, vindo do querer, mas a outra parte pode ser construída gradativamente através da família, buscando desde o início da infância aproximação e influência nos estudos; estando presente para observar se as tarefas são cumpridas, as dificuldades e potencialidades, relatando os motivos pelos quais é necessário estudar e o quanto essa atividade pode abranger suas possibilidades presentes e futuras. Fazendo com que a criança crie laços de proximidade e naturalidade no mundo escolar.

Atitudes básicas e fundamentais que podem fazer a diferença, compreendendo que as crianças precisam de atenção, direcionamento e cuidados. Estas carecem de pessoas que as protejam e as guiem, traçando metas para a sua vida enquanto aproveitam a infância, mostrando-lhe caminhos confiáveis que visam sua formação integral. Priorizando a escola como local de aprendizagens, e, voltando-se para um acompanhamento frequente. Pois, existem algumas premissas que a família deve cumprir em defesa da criança que ainda não tem condições de cuidar de si própria. Assim, enfatiza-se a obrigação de manter as crianças na escola, zelando por sua educação. Campos-Ramos (2016, p.104) reflete quanto às visões corriqueiras e padronizadas no ambiente escolar:

E, embora saibamos que bons estudantes possam surgir de diferentes contextos e famílias, diversos professores/as ainda descrevem os bons alunos como sendo, apenas, aqueles que têm pais e mães presentes e escolarizados, interessados, com boas relações, entre outras características.

Criou-se uma espécie de estereótipo do(a) aluno(a) e da família ideal/presente. No entanto, voltando para a realidade em que a escola em questão está situada, relata-se que

existem famílias desestruturadas devido à criminalidade e às drogas, sendo comum pouca escolarização e sem boas condições financeiras, não sendo natural a compreensão da relevância da educação. Todavia, os familiares comportam obrigações básicas com suas crianças que devem ser cumpridas independentemente da situação que são expostos. Nesse caso, destacam-se as falas das professoras ao responderem a mesma pergunta com relação ao nível socioeconômico e cultural dos(as) alunos(as), se este fator contribui para estadia e desenvolvimento dentro do ambiente escolar?

Por vezes sim, por vezes não. Temos caso em que a família acompanha o processo de escolarização dos filhos e fazem o que está ao seu alcance para que as crianças permaneçam na escola. Como também temos casos de crianças que não são assíduas na escola por não terem um adulto responsável que os acompanhe (Professora Jody, 2020).

Sim, as condições sociais e familiares são fatores que influenciam e muito na aprendizagem das crianças (Professora Keith, 2020).

Sim. É preciso se adequar as situações de fragilidades e entender sem ser omisso aos direitos de aprendizagem de todos os alunos (Professora Dominik, 2020).

O aporte familiar nesse sentido faz-se essencial, as crianças são dependentes dos seus responsáveis, tornando-se inadequado e perigoso realizarem determinadas atividades sozinhas, necessitando de um adulto que as acompanhe. Outro destaque se faz quando a professora Jody diz que têm casos que fazem o que está ao seu alcance, já compreendendo que existem dificuldades nesse processo, e que, mesmo assim, estes se empenham para trabalhar em conjunto, tendo duas premissas fundamentais, vontade e comprometimento de possibilitar uma educação de qualidade às suas crianças.

Além disso, ressalta-se a fala da professora Dominik, ao considerar que, infelizmente, os fatores existem e fogem do controle da escola, mas é relevante adequar-se a eles, buscando modos de superar, possuindo engajamento e responsabilidade com a educação dos(as) educandos(as).

Relata-se que constituiu como uma unanimidade, a preocupação e queixa das contribuintes da pesquisa quanto à família decorrente da realidade que estão inseridas. A professora Keith, ao ser questionada sobre conhecer a realidade dos(as) alunos(as), respondeu: “Sim, trabalho em uma periferia, onde a maioria dos pais não tiveram acesso aos estudos, vivem da reciclagem e não tem muito interesse na aprendizagem escolar de seus filhos”. O desinteresse dos pais desvaloriza o projeto educacional da escola, considerando como uma fragilidade os(as) alunos(as) não terem suporte. Mas, como expressado pela professora Keith,

existe a condição de escolarização dos pais, que é um ponto que precisa ser considerado, pois, está além da compreensão e possibilidade destes contribuírem de algumas formas no ambiente escolar por não terem o aporte necessário, por um lado podendo não dispor com clareza da importância da educação, e por outro não conseguindo auxiliar as crianças nas atividades e trabalhos escolares, justificando em parte a “falta de interesse”. Dando continuidade com a mesma pergunta às demais professoras, as docentes fizeram as seguintes considerações:

Sim, conheço. Como mencionei anteriormente em alguns casos o ambiente social interfere no processo de aprendizagem da criança, mas não em questão de causa e efeito (Professora Jody, 2020).

Sim, isso é de fundamental importância para o acompanhamento do aluno (Professora Flora, 2020).

Sim. É através do conhecimento que se tem da realidade do alunado que são planejadas e ministradas às aulas (Professora Dominik, 2020).

Cada uma a seu modo, as professoras evidenciaram conhecer a realidade dos(as) alunos(as), o que se acredita ser relevante para a prática e condizente com docentes preocupados em contribuir significativamente com o projeto educacional. Pondera-se, nesse sentido, sobre a questão que na referida realidade os conhecimentos escolares por vezes distanciam-se das vivências dos(as) estudantes, fazendo-se fundamental a ligação e compreensão entre a escola e a vida dos(as) discentes, para possibilitar uma formação crítica capaz de permitir a luta por suas causas sociais, refletir quanto às situações de negligência, descaso e exclusão que vivem.

Nessa concepção, Freire (1996, p. 28) reflete sobre a “[...] capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando a fala de nossa educabilidade a um nível distinto do adestramento dos outros animais [...]”. Freire defende a construção do conhecimento pelos diversos atores sociais. Diferentemente do que acontece com os animais, com o adestramento, os sujeitos humanos não deveriam ser passivos, memorizando conceitos e tarefas de forma mecânica, já que dispõem da possibilidade de reconfigurar os conhecimentos. O ser humano possui a capacidade de apreender a realidade e nela atuar, e quando a prática docente é voltada para a criticidade há uma facilidade que oportuniza caminhos para a formação integral e autônoma.

Assim, para que o(a) educando(a) faça parte do seu processo educacional da aprendizagem, se faz cabível a abertura do(a) professor(a). Este(a) carrega consigo uma autoridade e autonomia intrínseca à profissão, necessitando estar consciente e ter discernimento para entender todos os sinais que o(a) cerca, utilizando-os em sua prática de

forma responsável e ativa para um bom desenvolvimento em prol de todos(as) os(as) alunos(as); lembrando-se que: “Aprender para nós é **construir**, reconstruir, **constatar para mudar**, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1996, p. 28, grifos do autor). O aprendizado deve ser entendido como uma trajetória fascinante, fugindo do mecânico e adepto às particularidades, reconstruindo os conhecimentos, fazendo uso destes, transformando o que já é conhecido, buscando mudanças.

4.2 RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E O CONTEXTO SOCIAL DOS(AS) ESTUDANTES: UM NOVO CAMINHO

O contexto em que o(a) aluno(a) está inserido possui uma relação intrínseca com suas compreensões e modos de ser, pois a princípio é sua fonte direta de educação e entendimento do mundo. Nessa perspectiva, o ambiente social que os(as) estudantes estão inclusos, os problemas pessoais podem não interessar de antemão a escola, até porque esta instituição abrange diversas exigências e responsabilidades. No entanto, é imprescindível que estes ditames estejam postos nas preocupações corriqueiras da escola, o entendimento de “quem é meu(minha) aluno(a)?” “Por quais situações está passando?”, desprendendo-se da perspectiva de “quem quer faz acontecer”, pois, fazer acontecer quando nada fora do ambiente escolar é propício torna-se uma exceção. Concomitantemente com o exposto, Eyng e Pacievitch (2015, p. 13486) ressaltam que:

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção da idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

A qualidade da educação parte dessas premissas, visto que o acesso sem a inclusão das particularidades não resulta na aprendizagem efetiva e conseqüente sucesso dos(as) estudantes que é de interesse da escola e da sociedade. O(a) aluno(a) precisa estar na escola, e, para além disso, necessita ser acolhido(a), compreendido(a), refletindo sobre sua realidade cotidiana.

Cogita-se que a prática corriqueira repercute no projeto educacional de forma significativa, da mesma forma como o modo que o(a) docente prioriza partir da realidade do(a) aluno(a), oportunizando a adequação ao contexto escolar. Nesse sentido, as professoras, ao serem questionadas sobre como fazem em sua prática para oportunizar adequação dos(as) alunos(as) ao ambiente escolar, responderam que:

Inicialmente, é preciso se adequar ao nível da turma ou, às vezes, aos com maior dificuldade. Aos poucos as mudanças vão dando espaços para a aprendizagem fluir (Professora Dominik, 2020).

Sim, o ensino desenvolvido na instituição está voltado a oportunizar as crianças a adequação ao ambiente escolar (Professora Jody, 2020).

Sim. Pois facilita a aprendizagem deles (Professora Flora, 2020).

É possível perceber nas falas que os métodos usados para ministrar as aulas e construir o conhecimento estão pautados nos(as) estudantes, em especial, os com dificuldades, pois, o descaso gera a exclusão e o conseqüente distanciamento da educação de qualidade. O(a) docente, ao construir sua prática embasado naquilo que Freire (1996) denomina reflexão crítica, como ápice da sua função no ambiente escolar, é capaz de propiciar a construção do conhecimento e a inclusão naqueles que são tidos como marginalizados socialmente, fazendo adequações que podem possibilitar mudanças fundamentais.

O(a) professor(a) crítico(a) busca ressignificar sua prática, e cada dia aperfeiçoa-se enquanto profissional, entendendo o quanto é responsável pelo desenvolvimento dos(as) alunos(as) a partir das suas concepções e modos de atuar. Nessa linha de pensamento, Campos-Ramos (2016, p.105) destaca que, no ambiente escolar, “[...] a função de mediador do professor que, estando ciente das experiências de seus alunos em outros contextos, pode empregar este conhecimento a favor da própria construção do conhecimento”. Utilizando os conhecimentos aprendidos fora no ambiente escolar, que são a base da vida dessas crianças como ponte para sua formação educacional e construção das aprendizagens visadas pela escola.

Posicionamentos e formas de atuar sutis que endossam pela constituição de uma equidade, para quebra das barreiras, aproximação da realidade e avanços dos(as) estudantes. De conformidade a essa perspectiva, respondendo à pergunta anterior, a professora Keith (2020) afirmou que: “Sem dúvida nenhuma que ao fazer o planejamento, a rotina de minhas aulas, busco partir da realidade do meu aluno, buscando motivá-los a interagir, participar da vida escolar, nas atividades propostas no dia a dia da escola”. Priorizando partir da realidade dos(as) alunos(as) como viés de possibilidade para que adentrem nas atividades escolares, se sintam confortáveis em participar e assim desenvolvam suas potencialidades. No que se refere à resposta da professora Keith, compreende-se a partir de Freire (1996) que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – [...] discutir com os alunos a razão de ser alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

A escola e o ambiente em que os(as) alunos(as) vivem não podem ser considerados como opostos, os saberes que dispõem não deveriam ser negados, se faz necessário uma inferência, como meio de correlação para dar significância aos conhecimentos escolas a partir da realidade dos(as) estudantes. Pois, se por um lado os conhecimentos bases resultantes das relações que constituem, dos locais que frequentam e da família não são suficientes para sua formação integral, tampouco conhecimentos distantes e sem conexão com os que já detêm chamarão sua atenção ou resultarão em aprendizagens significativas.

A educação pode abrir novas possibilidades, abrangendo a construção dos conhecimentos com todos(as) os(as) discentes, considerando seu contexto e conhecimentos que podem servir de elo para os conteúdos escolares. Moreira e Candau (2007, p. 21) elucidam que “[...] uma educação de qualidade deve propiciar ao(á) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto”. Desconstruindo a ideia corriqueira de ficarem somente no conhecimento que já detêm para que se sintam confortáveis, mas, priorizando que acompanhem o processo do ensino de forma gradativa com base nos que possuem, despertando o interesse pelos conhecimentos ditos escolares através de uma prática contextualizada com sua realidade social.

Desse modo, com relação a essa problemática, no questionário das 4 (quatro) professoras foram feitas perguntas de estimação ou avaliação que tiveram resultados interessantes, sendo oportuno destacá-los. Ao perguntar se o local em que os(as) alunos(as) vivem dificulta os estudos, 2 (duas) assinalaram a alternativa de concordar em parte, 1 (uma) concorda totalmente, e outra discorda. Evidenciando de certa forma que 75% das professoras entrevistadas compreendem que a região específica que os(as) estudantes convivem interfere na aprendizagem, podendo dificultar. Subtende-se que essas profissionais já trazem a concepção que a educação é um processo complexo e que envolve diferentes fatores, assim como o local em que as crianças habitam.

Mas é conveniente destacar que, embora os fatores relacionados ao local que as crianças vivem não sejam considerados positivos para as aprendizagens, estes não podem ser anulados, sendo imprescindíveis para que os(as) estudantes tenham a compreensão das

problemáticas que os(as) cercam. Nessa perspectiva, questionou-se à coordenadora pedagógica sobre quais as exigências para aproximar o contexto às vivências discentes dos conteúdos escolares, obteve-se a seguinte resposta:

Acredito que somente uma grande transformação na política nacional de educação que não restrinja a participação de todos os segmentos educacionais e da sociedade civil organizada é que poderemos encontrar os rumos para um projeto de educação que tenha como ponto de partida e de chegada os diferentes contextos e vivências dos alunos (Coordenadora pedagógica Dorothea, 2020).

A grande transformação citada é necessária e urgente. No entanto, não se sabe ao certo se ocorrerá ou quando será, e, assim, as crianças continuam desassistidas no que diz respeito à aprendizagem contextualizada e significativa. Nesse sentido, a escola pode ir realizando sua própria transformação, é sabido que estas possuem autonomia para fazer determinadas mudanças ajustáveis no funcionamento, seja na prática docente ou através de projetos.

E, assim, proporcionar conhecimentos teóricos sobre os problemas sociais mais corriqueiros, sejam eles sobre drogas, saneamento básico, tráfico ou qualquer outro, introduzindo-os de forma interdisciplinar como meio de formação da identidade crítica dos(as) alunos(as), para que possam ser ativos(as) na busca dos seus direitos e melhorias do contexto em que vivem, pois a educação só faz sentido quando transforma a visão de mundo do sujeito, o auxilia na sua formação integral com autonomia, criticidade e criatividade, com uma perspectiva abrangente de problemas *versus* soluções.

Por outro lado, a questão seguinte consistia em identificar se os(as) alunos(as) aparentavam desinteresse e/ou não se esforçavam, 3 (três) das professoras optaram por concordar em parte, e 1 (uma) que concordava. Essa pergunta estava atrelada a mais outras duas, que correspondia a saber se os(as) alunos(as) aparentavam não valorizar o conhecimento escolar, 2 (duas) disseram que concordavam em parte e 2 (duas) concordavam. Observando que as professoras nunca eram extremistas ao dizer que concordavam totalmente, podendo sugerir que entendem as particularidades dos(as) alunos(as), e que cada um(a) tem uma vida diferente, embora pertençam ao mesmo *lôcus* social, existem diversas circunstâncias que os(as) diferenciam.

Outro ponto que se percebeu é a questão das crianças, de acordo com as respostas assinaladas pelas professoras, não terem em parte interesse, esforço e valorização dos conteúdos escolares. Primeiramente, destaca-se que as crianças ao virem para a escola já

possuem compreensões e vivências, se estas não entendem a relevância social da escola, pode ter relação com o meio social que convivem, que possivelmente não tem essa concepção. E a família, como já foi destacado, não oferece o devido apoio; priorizando a segurança e exigências que necessitam, pois, por serem crianças ainda, não têm clara a necessidade de estar na escola, de aprenderem e conseguirem não somente passar de ano, mas, prioritariamente, construir conhecimentos, aprendizagens para aplicar em toda sua trajetória.

Além disso, os conteúdos/conhecimentos trabalhados nas escolas, a forma pela qual é comum que o ensino aconteça, advêm de um núcleo de organização maior curricular e cultura que não precisava anteriormente preocupar-se com as minorias desfavorecidas. Por outro lado, para profissionais comprometidos(as) e interessados(as) em uma educação de qualidade para todos(as), a compatibilidade com o *lôcus* social dos(as) alunos(as), sua cultura e realidade vigente, deverá compor como uma preocupação constante, pois, a partir dessa perspectiva é que as crianças poderão fazer uso em suas vidas dos conhecimentos ditos escolares, preocupando-se com a formação de sujeitos críticos e responsáveis com os problemas sociais. Nessa perspectiva,

[...] são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

O(a) aluno(a) prioritariamente precisa entender a sua situação vulnerabilidade social e descaso, se questionar de acordo com suas possibilidades, avançando gradativamente para um pensamento crítico. De conformidade a esse posicionamento, Moreira e Candau (2007) defendem a perspectiva de uma seleção de conteúdos relevantes para os(as) alunos(as) que estimule mudanças individuais e sociais, como meio de alcançar para uma educação de qualidade.

Efetivamente, não a coerência em colocar crianças nas escolas apenas para “passar de ano”, “conseguir um emprego”, como uma atividade mecânica, estes estão em um ambiente de formação integral, no qual passam uma boa parte do seu dia, possuindo diversas possibilidades para que se desenvolvam, necessitando que estas instituições tenham o interesse em conhecê-los, saber suas necessidades e interesses, buscando uma formação crítica, para que tenham a capacidade de intervir socialmente, de buscar mudanças, posicionando-se politicamente. Trata-se da superação das relações de poder impostas sem questionamentos e reflexões.

Optando por novas abordagens de construir as aprendizagens, que são conhecidas em tese, mas nem sempre aplicadas, pois, seguir o que está pronto no livro didático é mais prático e fácil, não havendo a preocupação com a real formação do estudante. Considerando este aspecto, destaca-se que: “Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 24).

O conhecimento quando relacionado com o contexto ou algo que o(a) estudante compreende possui maiores possibilidades de proporcionar uma aprendizagem efetiva. Esses conhecimentos precisam ser entendidos, discutidos e assimilados para serem utilizados. O ensino deve abrir novas possibilidades, visando reflexão, pensamento crítico, autonomia e construção da identidade dos(as) alunos(as). Assim, Moreira e Candau (2007, p. 7) asseveram que:

Posicionamo-nos em defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento – criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.

Com o ideário de uma sociedade ética e democrática, posicionada para o cumprimento dos direitos humanos, assegurando-os com as suas pluralidades sociais, políticas, econômicas, culturais. Para isso, se fazem necessárias mudanças, assim como novos posicionamentos, que contemplem as particularidades do seu público, entendendo o que necessitam. Desse modo,

[...] a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.14).

Trata-se de superar uma cultura discernida que é excludente, e reinventar o sistema educacional para garantir a obrigatoriedade daquilo que é assegurado por lei. A educação de qualidade não pode ser um privilégio de poucos(as), com a manutenção de um sistema direcionado a determinados indivíduos, enquanto a maioria necessita adequar-se para se sobressair em meio a múltiplos fatores que interferem dificultando o seu desenvolvimento. É oportuno salientar que uma educação de qualidade para todos(as) está diretamente relacionada

com um projeto democrático, e que sem o primeiro está assegurado em todas as realidades, não é possível que o segundo realmente exista. Seguindo essa linha de raciocínio, questionou-se à coordenadora pedagógica se a educação historicamente elitista colabora para exclusão dos(as) alunos(as):

Sem dúvida. O desenvolvimento de uma política de educação verdadeiramente democrática e popular ainda se constitui num dos maiores desafios que enfrentamos. Tomemos como exemplo, o conteúdo dos livros didáticos que não raro priorizam valores elitistas, o Currículo e a distribuição dos Componentes Curriculares em uma carga horária anual que privilegia algumas áreas, tais como, Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras não menos importantes como Arte, Educação Física (Coordenadora pedagógica Dorothea, 2020).

O projeto educacional brasileiro carece de reformas estruturais e diversas adequações, os problemas são conhecidos, mas a busca por soluções ainda é vazia e frustrada. Sob o mesmo ponto de vista, a escola precisa trabalhar em harmonia com os interesses e necessidades daqueles que o frequentam. Para tal feito, esta necessita saber sua realidade, priorizando um trabalho harmônico entre escola, família e sociedade; compreendendo a criança como ser aprendente em fase de desenvolvimento e com gostos, conhecimentos e dificuldades. Corroborando com essa linha de pensamento, Gadotti (2003, p. 3) enfatiza que

[...] o professor “intermulticultural” que não é um “daltônico cultural”, que dá-se conta da heterogeneidade, capaz de investigar, de ser flexível e de recriar conteúdos e métodos, capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem e de elaborar respostas às diferentes situações educativas.

É esse tipo de professor(a) que vai ao encontro das especificidades das escolas públicas e das necessidades eminentes e comuns em seu cotidiano, uma realidade complexa, que exige profissionais críticos e reflexivos para com a sua prática, e que, comprometidos com a educação sejam capazes de fazer mudanças no cenário que estão inseridos. No entanto, sabe-se que, o(a) professor(a) não é o único responsável pela transformação da educação. Contudo, é um(a) colaborador(a) ativo(a) que dispõe de um contato direto com as crianças, podendo utilizar seu potencial para analisar e compreender a realidade; buscando um ensino condizente com os problemas locais. Nessa concepção, Gadotti (2003, p.2) reflete que:

Se de um lado, a transformação nas condições objetivas das nossas escolas não depende apenas da nossa atuação como profissionais da educação, de outro lado, creio que sem uma mudança na própria concepção da nossa profissão ela não ocorrerá tão cedo.

A educação é um projeto coletivo, com diversas interferências e problemáticas para sua concretização. Todavia, se faz pertinente a mudança por parte dos(as) professores(as) e

demais profissionais da educação. De antemão, sabe-se que as transformações acontecem progressivamente, quando os sujeitos se unem para uma causa, mas, antes de qualquer outro fator, o acreditar é impulsionador para a busca constante. Acreditando que mesmo com as dificuldades são capazes de superá-las, vislumbrando suas potencialidades, trazendo o que possuem de melhor para que se sintam capazes.

Com relação a esta apreensão, uma das perguntas de estimacão foi se a baixa autoestima dos(as) alunos(as) dificulta a aprendizagem, 1 (uma) professora disse que concordava plenamente, 2 (duas) que concordavam e 1 (uma) concordava em parte. Observa-se que todas concordam em graus diferentes, trazendo determinada certeza quanto à interferência da autoestima das crianças em sua aprendizagem, podendo colocar como um ponto determinante.

Com relação a esta questão, acrescenta-se que durante a estadia na escola a autoestima dos(as) estudantes mostrou-se como um problema corriqueiro, os(as) alunos(as) desistiam facilmente, ao não entenderem algo. Às vezes, sem tentar progredir, já julgavam como difícil/complicado; alegando não serem capazes de conseguir, em alguns casos utilizando termos pejorativos como “sou burro”. Havendo uma negação em tentar, em se esforçar, pois traziam essa ideia construída da incapacidade/impossibilidade de avançarem, havendo a necessidade de um diálogo, mostrando que poderiam, que era preciso dedicar-se, os estimulando para que se dessem a oportunidade de procurar outras formas que seriam possíveis e que eram capazes.

No entanto, ao observar que esse comportamento era relativo à maioria dos(as) alunos(as) da classe, houve o questionamento de como construiu-se e manteve esse parecer com tanta convicção, não havendo respostas conclusivas, apenas ressalvas de descrédito quanto as capacidades das crianças, faltando incentivo na escola e no ambiente social e familiar.

Frente a essa realidade, ressalta-se que as crianças se inspiram em seu meio, levantando a hipótese de que, ao verem poucas exceções de pessoas próximas que conseguem se sobressair ao sistema educacional, internalizam a ideia de ser algo complicado/impossível e que dificilmente alcançarão bons resultados. Nessa perspectiva, Campos-Ramos (2016, p. 106) aponta que segundo estudos “[...] crianças que crescem em famílias com mais recursos (financeiros, temporais, sociais e intelectuais) tendem a ter melhor rendimento acadêmico, mantendo-se na escola por mais tempo e alcançando graus mais avançados”. Dada essa perspectiva de desvantagem de determinados públicos, incluindo o da instituição analisada na

pesquisa, tendo em vista o seu panorama de vulnerabilidade social, o que busca-se são mudanças estruturais para amenizar o impacto das consequências desses fatores.

Acreditar na educação como meio para que essas crianças almejem uma vida confortável, com condições mais favoráveis é uma iniciativa vislumbrada. Os empecilhos existem, não havendo possibilidades de negá-los. Todavia, também existem inúmeras possibilidades para tentar efetivar um projeto educacional de qualidade. Desse modo, ao perguntar às professoras se é possível acontecer educação de qualidade em meio a situações tão adversas, como a marginalidade e dificuldades financeiras, alcançou-se as seguintes respostas:

Sim. Porque a escola tem um papel fundamental em oferecer os direitos contextualizados à situação que envolve os professores da escola pública (Professora Dominik, 2020).

É muito complicado, desafiador, você trabalhar onde uma boa parte da clientela não valorizam os estudos. Pois não levam as crianças a escola por motivos diversos. Mas com amor, dedicação a sua profissão, você consegue leva uma educação de qualidade para as crianças (Professora Keith, 2020).

Sim, a exemplo dos êxitos paradoxais, como no meu caso. Nasci em uma família humilde no interior do Nordeste, passei por inúmeros desafios para continuar meu processo de escolarização, contudo, venci com ajuda dos meus pais e de políticas públicas do governo Lula e hoje estou aqui, professora da educação básica e mestranda (Professora Jody, 2020).

Evidenciando na primeira resposta da professora Dominik que nas escolas públicas comporta-se uma realidade difícil, e que nessa perspectiva os(as) profissionais trabalham em uma linha diferente, em prol de oferecer os direitos contextualizando com a realidade vivenciada. O que é ressaltado na segunda resposta com a professora Keith, mas, esta destaca outro fator determinante o amor e dedicação à profissão. A educação é uma profissão complexa, que demanda um trabalho árduo e crítico, dependendo do interesse e vontade dos(as) profissionais para busca de uma educação de qualidade independente da realidade em que estejam inseridos. E por fim, o destaque da professora Jody quanto às políticas públicas, que são fundamentais para contribuir com a permanência no processo de escolarização.

Ademais, com fundamento nos estudos feitos e análises decorrentes dessa pesquisa, afirma-se que a educação é a junção de diversos fatores, além da prática docente crítica e contextualizada com a realidade dos(as) estudantes, as questões socioeconômicas, a relação família e escola, entre outros fatores essenciais, é dada relevância aos insumos estruturais presentes no ambiente escolar; considerando que são um aporte para que os(as) professores(as) possam realizar aulas mais pedagógicas e dinâmicas. Nesta concepção, ao

questionar se a escola dispõe da infraestrutura adequada e equipamentos necessários para promover aprendizagem, houve consenso em alguns requisitos:

A escola dispõe do básico que ajuda bastante no desenvolvimento da aprendizagem do alunado, muito embora a escola seja situada no setor periférico da cidade (Professora Dominik, 2020).

Sim. É uma escola de pequena estrutura, mas o suficiente para acolher a todos; quanto aos equipamentos temos computadores, TV, Datashow e bastante material didático necessários a promoção de uma aprendizagem de qualidade (Professora Flora, 2020)

Nossa escola é considerada de pequeno porte. Temos ausência de uma infraestrutura no que diz respeito a falta de espaço físico, mas temos um laboratório de informática, nossas salas são amplas, temos uma sala de leitura/AEE e biblioteca, que oferece subsídios a efetivação de práticas pedagógicas capazes de oportunizar um ensino de qualidade (Professora Jody, 2020).

Infelizmente falta muita coisa na escola desde a infraestrutura aos equipamentos. Mas diante a todas dificuldades, estou sempre buscando aperfeiçoar, e dá o melhor de mim no decorrer de minhas aulas levando aprendizagem para os alunos (Professora Keith, 2020).

No que se refere às falas das professoras, ficou evidenciado que a escola é de pequeno porte e que possui algumas estruturas físicas fundamentais para auxiliar no ensino. No entanto, destaca-se a fala da professora Keith quanto à falta de equipamentos e estrutura física, pois embora a escola disponha do básico, é crucial a compreensão de que o ensino pressupõe uma quantidade abrangente de insumos. Mas, além da questão de possuir, é pertinente saber se são utilizados constantemente para auxiliar na prática voltada para a educação de qualidade, qual a didática é empregada, evidenciando que o(a) docente é o responsável por possibilitar inovação, conhecimento e prazer em aprender, fazendo uso de tudo que estiver ao seu alcance em suas aulas.

Volta-se ao(à) docente com o atributo das responsabilidades que deve cumprir, pois embora compreenda-se as dificuldades enfrentadas por estes(as), a docência não é uma profissão fácil e precisa ser compreendida com todos os seus encargos. E da mesma forma de outras profissões que, quando não cumprida de suas incumbências, acarretam-se prejuízos. Na educação estes também são sentidos profundamente, no entanto, muitas vezes desconsiderados com práticas sem planejamento, falta de comprometimento, responsabilidade, dedicação e reflexão crítica do ensino que corrompem o projeto educacional.

Além do exposto, discute-se a questão da exclusão perante as condições dos(as) estudantes, julgando por sua família, condições econômicas, local em que vivem que não

seram capazes, fazendo uso de estereótipos do(a) aluno(a) ideal, inteligente, que terá um “futuro”. Sendo estas atitudes, além de cruéis, excludentes. Constituindo-se como corriqueiro nas salas de aulas, dá-se mais atenção aos(às) que são tidos/tidas como bons/boas estudantes. No entanto, o movimento deveria ser o contrário, os(as) discentes com dificuldades são os(as) que necessitam de uma maior atenção. Relatando tais fatos, e não apenas com base na escola analisada, mas como pesquisadora deste trabalho e aluna, lembrando os fatos vivenciados e elucidando as culturas internalizadas no ambiente escolar, destacando as pequenas exclusões que esses comportamentos naturalizados proporcionam, fazendo com que se desacredite do seu potencial, internalizando a ideia de incapacidade.

Além disso, relata-se que se a docência tivesse o seu valor assegurado com salários mais justos e melhores condições de trabalho, talvez a sociedade conseguisse compreender a importância dessa profissão e a necessidade da formação dos(as) professores(as) para a educação de qualidade. Porém, é comum visões simplistas que vão desde a desvalorização da docência a incompreensão das interferências dos fatores de interferência na educação.

Outro ponto a ser destacado é com relação às escolas, estas necessitam adaptar-se ao seu público. Há décadas, os(as) estudantes oriundos das classes populares constituem parte da sua clientela. Todavia, ainda é comum uma educação elitista, distante do contexto dos(as) discentes dificultando o aprendizado. Sabe-se que as soluções não surgiram rapidamente, mas se cada escola começar a esforçar-se para proporcionar uma educação de qualidade, não apenas com a perspectiva de meses antes de alguma avaliação externa, mas, todos os dias, preocupados com o desenvolvimento e futuro dos(as) estudantes, aos poucos as mudanças seriam sentidas, como já são em algumas realidades com êxitos paradoxais que aparecem nos jornais e televisão como algo extraordinário. Justificando que o que se entende como impossível, é possível com esforço e dedicação.

A docência, para além de uma atividade remunerada, envolve afetos, sonhos, o futuro de crianças e da sociedade, a base para todas as outras profissões. Essa perspectiva não pode ser desconsiderada, é necessário para exercê-la preparo teórico para pensar além do que está imposto, fazendo ligações entre o que precisa melhorar e as possibilidades de como, o fundamento prático para agir com criticidade, inovação, compreensão das vivências e histórias dos(as) estudantes, criatividade e sabedoria nas situações complicadas, e, também, amor; pois não gostando de forma alguma da profissão, não é possível dar o seu melhor, dedicar-se ao máximo, buscar novas perspectivas e não desistir do que parece não haver soluções, embora haja. Só quem veio de uma realidade difícil sabe o quanto a escola é

importante, e apenas aquelas que conseguiram se sobressair apesar das divergências entendem o quanto um bom/boa professor(a) pode fazer a diferença.

O projeto educacional de qualidade e democrático brasileiro só é utópico quando idealizado por um pequeno grupo, mas com a junção das instâncias, o comprometimento dos(as) profissionais, o investimento e gerenciamento governamental, é possível a concretização em longo prazo. Para tanto, por se configurar com realidades plurais, aqui se buscou evidenciar uma localidade com problemas e dificuldades. Todavia, existem diversas outras com questões similares, privações e dificuldades de diversas ordens. É preciso compreender as vivências particulares. Não existe homogeneidade de condições, a realidade é conflitante e imbuída de obstáculos que devem ser superados por todos(as).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa emergiu da tentativa pessoal de compreender as dificuldades de uma escola periférica, de que maneira a idealização da educação para todos(as) tornou-se uma tentativa exclusiva e pouco democrática, atrelada à trajetória e historicidade de um projeto educacional de qualidade no Brasil relativamente curta. Trazendo os fatores de interferência internos e externos que dificultam a concretização e desenvolvimento educacional da referida instituição de ensino. Buscando, também, ressaltar a relevância da escola, sociedade e família trabalharem juntas, desempenhando suas funções e priorizando responsabilizar-se pelo que lhe é cabível, além de ressaltar a relevância da prática docente crítica voltada para o entendimento de quem é o(a) discente, qual sua realidade, o que almeja da educação.

Acredita-se na relevância do tema e da necessidade de problematizar questões como estas, tidas como naturais, a exemplo do fracasso escolar. O desfasamento da educação não deveria ser visto como corriqueiro. Todos(as) possuem os mesmos direitos e necessitam fazer parte do ambiente escolar, sentindo-se incluídos(as) e pertencentes, construindo aprendizagens significativas, compreendendo as causas de estar ali, distanciando-se do monótono e da obrigação e indo ao encontro da formação integral, do desenvolvimento da autonomia, criticidade, inferência dos conhecimentos com suas vivências. O tornar-se sujeito de sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, para a realização do estudo, empregou-se como objetivo geral: os fatores que interferem na qualidade da educação de uma escola localizada em zona periférica. Entende-se que o objetivo proposto foi alcançado, as colaboradoras da pesquisa apresentaram em suas falas o que dificultava a educação, relacionando problemas internos à instituição. Mas, principalmente, os externos originários do contexto social, os empecilhos de morar em um local de vulnerabilidade social, as necessidades eminentes. Relata-se ainda que embora tenham enfatizado mais o fator família, compreende-se a generalização feita, em todo caso, obteve-se em diversas falas a percepção dessa instância ser vista como problema por abranger outros vieses de interferência.

Ademais, por ter vivenciado as dificuldades enfrentadas na escola, a pesquisadora deste trabalho havia experienciado esses fatores. No entanto, concebia a necessidade de contextualizá-los à luz de teorias e estudiosos(as) do assunto, para entender com maior propriedade e clareza.

No que diz respeito ao primeiro dos objetivos específicos, apresenta-se a constituição histórica da educação de qualidade no Brasil, por compreender que as problemáticas em

questão fazem parte de uma relação em cadeia, sendo fundamental o conhecimento do arcabouço teórico que a constitui. A vista disso, entende-se que este objetivo foi contemplado com êxito, expondo a educação de qualidade brasileira no decorrer do tempo, enviesando pela vertente histórica, política e cultural, trazendo as leis que emergiram desse percurso e as principais mudanças educacionais.

Por conseguinte, como segundo objetivo específico, propôs-se a importância do trabalho docente em face da qualidade na educação. Considera-se que efetivou-se satisfatoriamente, ficando evidenciado por meio do questionário as práticas visadas, enfatizando-se a relevância dos(as) profissionais da educação para a concretização desse projeto, destacando também a sua formação crítica, comprometimento e amor à docência.

No terceiro e último objetivo centralizou-se na interferência dos fatores externos à aprendizagem significativa. Alcançou-se o objetivo, à medida que foi debatido de acordo com PPP que a escola trabalha, em face de uma educação de qualidade, estando como um todo integrado voltada para esta possibilidade em meio aos diversos fatores existentes. Ademais, as contribuintes docentes enfatizaram em suas falas que buscam entender o contexto e as vivências dos(as) estudantes, correspondendo aos fatores externos, como arcabouço na prática cotidiana para alcançar a aprendizagem significativa.

Em relação ao problema de estudo delimitado: É possível uma educação de qualidade em uma instituição de vulnerabilidade social? Analisou-se que a educação é um trabalho de possibilidades, tentativas e criticidade, persistência e criatividade para procurar os meios que se adequem as realidades, que possibilitem compatibilidade entre as necessidades eminentes e um projeto educacional de qualidade, não pressupondo fórmulas ou caminhos prontos. É fazer e refazer crítico, busca constante com a adoção de estratégias que demandam enviar por todos os caminhos possíveis, para que sejam alcançadas soluções; exigindo persistência e comprometimento. Nessa perspectiva de entendimento, Moreira e Candau (2007, p.21) acreditam que

[...] uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica.

Para tanto, com base na pesquisa e nos estudos teóricos pode-se constatar que, a qualidade na educação possui discrepâncias e desigualdades. Contudo, se a escola e os(as) profissionais da educação se comprometessem em assegurar esses pontos, possibilitando a adequação dos conteúdos para o público, com o intuito de compreensão da realidade que estão

imersos e possíveis mudanças no cenário através da criticidade política, seria fundamental para as mudanças na sociedade e educação de qualidade.

Acrescenta-se que este é o arcabouço, constituindo como primeiros encaminhamentos para almejar uma democracia e equidade de soluções. Ademais, com relação a estas compreensões, Freire (1992, p. 16) pondera que “[...] alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”. Assim sendo, compreende-se que esse processo não é um percurso simplista ou instantâneo, é preciso a consciência que as reações se efetivam em cadeias, gradativas. Porém, possíveis e indispensáveis para a população desfavorecida.

A escola é uma instituição primordial. Por essa razão, constitui a primeira instancia de mudanças na prática e funcionamento. No entanto, não se pode esquecer que as demais são essenciais e necessárias. Uma deve exigir da outra, é um trabalho em conjunto e urgente. Gadotti (2003, p.2) reflete que: “Se o sonho puder ser sonhado por muitos deixará de ser um sonho e se tornará realidade.” Fazendo necessário o esforço, a conexão, as tentativas e superação dos pontos negativos, mas essencialmente a esperança que é possível transformar o sistema de desigualdades e injustiças através da educação e que a educação de qualidade deve contemplar a todos.

Sobre os instrumentos de coletas de dados, é cabível destacar que foram necessárias mudanças e ajustes devido à pandemia do Coronavírus, e que estas influenciaram nos resultados, conseqüentemente. De início, a intenção consistia em realizar entrevistas presenciais, que poderiam contemplar uma abrangência maior das respostas e possibilidades de desenvolvimento das falas das contribuintes. No entanto, esse procedimento não se fez possível. Nesse sentido, a forma de observação anterior ao trabalho foi crucial. Sem essa ferramenta ter-se-ia um distanciamento, e até falta de compreensão dos posicionamentos docentes, por não entender o funcionamento da instituição. Por ter vivenciado uma experiência longa no *lócus* da pesquisa, os fatores citados e as perspectivas relatadas puderam ser compreendidos.

Atenta-se ao fato que, inicialmente, gostar-se-ia de atingir um público maior de contribuintes. Todavia, 2 (dois) dos convites foram negados, o que dificultou determinadas compreensões devido as funções desempenhadas pelas pessoas. Alega-se também que, durante o recebimento e análise das entrevistas, notou-se outros pontos que seriam importantes. Contudo, não foi possível contemplá-los devido o tempo relativamente curto.

Mas, compreende-se que de forma alguma seria possível abranger toda a problemática envolvida neste trabalho, ressaltando o desejo de dar continuidade posteriormente.

Ademais, relata-se que havia o interesse de entender a perspectiva da família, realizando entrevistas com estes para contemplar a compreensão das suas condições socioculturais, escolaridade, entendimento da educação, o que esperam da escola, entendimento das suas funções para com a educação das crianças, com o intuito de evitar uma visão unilateral, todavia, o desejo permanece latente.

De outro modo, como retorno para a instituição que contribuiu com o desenvolvimento da pesquisa, se almeja disponibilizar uma cópia deste trabalho, dispondo também da possibilidade de uma roda de conversa com as docentes em busca de possibilidades para os problemas iminentes, discutindo sobre os fatores que foram menos citados por elas ou que não foram elucidados completamente, mas que interferem significativamente. Poderia também ser ofertada, igualmente, uma palestra sobre a importância da prática docente para a educação de qualidade, focalizando em realidades adversas, embora, de acordo com as falas das docentes, acredita-se que já se tenha essa noção.

Salienta-se que para possibilitar a educação de qualidade na escola, acredita-se que programas como o Residência Pedagógica, que já existem na instituição, são essenciais. Principalmente com relação ao RP, que trabalha fundamentando em projetos que vão ao encontro dos problemas encontrados durante a imersão na instituição. Contudo, aconselha-se que as professoras e a equipe gestora auxiliem na escolha dos temas dos projetos, pois o tempo de imersão pode não ser suficiente para compreender todas as problemáticas, estas que vivenciam cotidianamente há anos conseguem analisar melhor. Também é cabível que leiam os projetos e façam observações, auxiliando os(as) residentes na sua formação docente, mas em especial no desenvolvimento dos(as) estudantes da instituição.

Fazendo-se fundamental esse contato próximo, ressaltado que se tivesse acontecido durante o tempo em que a pesquisadora deste trabalho esteve na instituição, supõe-se que os resultados seriam ainda mais proveitosos. Esse tipo de projeto permite alcançar realidades educacionais com problemas alarmantes e levar graduandos(as) que estão dispostos(as) a efetuar um trabalho crítico, embora alguns(algumas) não tenham prática, possuem interesse em iniciá-la, servindo de amparo para sua formação, fazendo a diferença nas escolas que necessitam de todo apoio possível.

Além disso, outro ponto relevante é com relação à família. A escola fez diversas objeções da desvalorização da educação, e da falta de amparo. Todavia, é válido que a escola priorize uma relação com a comunidade, pois, os pais necessitam de seu apoio. Como

analisado anteriormente, as famílias possuem dificuldades, mas é possível que possam auxiliar a escola de diferentes formas. Nesse sentido, poder-se-ia proporcionar palestras com membros da comunidade que conseguiram adentrar no ambiente universitário ou que de alguma forma tiveram ascensão social e terminaram o ensino médio, tendo estudado na referida escola, para que os familiares e as crianças vejam os depoimentos e comecem a internalizar gradativamente a relevância da educação.

Outrossim, trazendo outras palestras sobre os perigos e complicações das crianças estarem expostas às ruas, com gráficos, vídeos. E que essas palestras fossem frequentes, aconselhando-se também atrações culturais, antes ou depois das palestras, para atrair os membros da comunidade para a escola, fazendo-os criar uma relação próxima. Rodas de conversas também são necessárias, para entender o que a comunidade espera da escola, o que pode oferecer, como compreendem a educação, se acreditam no futuro de suas crianças através desta possibilidade. Se possível estas atividades realizassem em contra turno, para não atrapalhar as aulas e, também, para que todos(as) pudessem participar, tendo em vista que são comuns as ocupações e trabalhos durante o dia.

Por fim, atenta-se ao fato de que mais que o desenvolvimento de uma pesquisa na escola, este trabalho monográfico representa a preocupação de uma graduanda na primeira instituição que se vinculou; criando laços afetivos e uma imensa vontade de contribuir, de alguma forma, com a mudança da realidade a qual os sujeitos educativos estão expostos. Este foi, assim, o meio encontrado. Almeja-se melhores condições por idealizar um futuro brilhante para cada um(a) daqueles(as) que se teve contato e para tantos(as) outros(as) que farão parte daquela escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acesso em: 23 Out. 2020.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. Família e escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria. In: BARBATO, Silvine; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org). **Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental**. Aracaju-SE: Edunit, 2016.

CARREIRA, Denize; PINTO, Jose Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade Inicial: rumo `à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo-SP: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília-DF: Cortez Editora. 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

EYNG, Ana Maria; PACIEVITCH, Thais. **Das políticas de acesso e permanência na escola ao direito à educação básica de qualidade social: avanço possível?** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20481_10675.pdf Acesso em: 22 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: GRUBHAS, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep divulga taxas de rendimento escolar: números mostram tendência histórica de melhora**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206. Acesso em: 23 Out. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **DADOS DO CENSO ESCOLAR** – Ensino fundamental brasileiro tem quase duas escolas de anos iniciais para cada escola de anos finais. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206. Acesso em: 23 Out. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜCK, Heloísa. As exigências do novo milênio ao ensino brasileiro. Disponível em: <http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/AS-EXIG%C3%84NCIAS-DO-NOVO-MILENIO-AO-ENSINO-BRASILEIRO.pdf?iframe=yes&iframe=true> Acesso em: 22 out. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 24 Out. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. Rio de Janeiro, n.28, p.5-23. Jan /Fev /Mar /Abr, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico**. Prefeitura Municipal de Cajazeiras– PB /2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. A condição socioeconômica e cultural e o acesso à educação básica. In: DAVID, CM., et al., (orgs). *Desafios contemporâneos da educação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220-10.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

UNICEF/BRASIL. Declaração Universal dos Direitos Humanos: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 23 Out. 2020.

APÊNDICE A – Questionário para professores(as)



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES(AS)****Bloco 1 – Identificação**

1. Nome:
2. Turma:
3. Sexo: (A) masculino (B) feminino
4. Idade:
 - (A) Até 24 anos
 - (B) de 25 a 29 anos
 - (C) de 30 a 39 anos
 - (D) de 40 a 49 anos
 - (E) de 50 a 54 anos
 - (F) 55 anos ou mais

Bloco 2 – Formação

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Há quantos anos você está trabalhando como professor (a)?
 - (A) há menos de 1 ano
 - (B) de 1 a 5 anos
 - (C) de 6 a 9 anos
 - (D) de 10 a 15 anos
 - (E) de 16 a 20 anos
 - (F) há mais de 20 anos
3. Há quantos anos você trabalha nesta escola?
 - (A) há menos de 1 ano
 - (B) de 1 a 5 anos
 - (C) de 6 a 9 anos
 - (D) de 10 a 15 anos

(E) de 16 a 20 anos

(F) Há mais de 20 anos

BLOCO 3 – Específicas

1. O que você entende por educação de qualidade?
2. Acredita existir fatores internos ou externos que podem influenciar na qualidade da educação desenvolvida nessa instituição? Se sim, indique quais.
3. É possível acontecer educação de qualidade em meio a situações tão adversas, como a marginalidade e dificuldades financeiras?
4. A escola dispõe da infraestrutura adequada e equipamentos necessários para promover aprendizagem?
5. Conhece a realidade do ambiente social que estão inseridos os seus(suas) alunos(as)? Se sim, de algum modo isso influencia na aprendizagem?
6. O nível socioeconômico e cultural dos(as) alunos(as) contribui para sua estadia e desenvolvimento dentro do ambiente escolar?
7. Busca parti da realidade do(a) aluno(a) ou tentar oportunizar a adequação ao ambiente escolar?
8. Responda a tabela abaixo com concordo totalmente (A), Concordo (B), Concordo em parte (C), Discordo (D), discordo totalmente (D):

	A Concordo totalmente	B Concordo	C Concordo em parte	D Discordo	E Discordo totalmente
O local em que os(as) alunos(as) vivem dificulta seus estudos.					
A cultural que os(as) alunos(as) têm acesso não favorece a aprendizagem.					
Os(as) alunos(as) aparentam					

desinteresse e não se esforçam.					
A baixa autoestima dos(as) alunos(as) dificulta a aprendizagem.					
Os(as) alunos(as) parecem não valorizam o conhecimento escolar.					
Boa parte dos conteúdos são inadequados as necessidades específicas dos(as) alunos(as).					
Os(as) alunos(as) tem um baixo nível de desempenho nas avaliações externas					
As famílias não acompanham a vida escolas dos(as) alunos(as).					

APÊNDICE B – Questionário para Coordenadora Pedagógica

Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB

**Bloco 1 – Identificação**

4. Nome:
5. Turma:
6. Sexo: (A) masculino (B) feminino
4. Idade:
 - (A) Até 24 anos
 - (B) de 25 a 29 anos
 - (C) de 30 a 39 anos
 - (D) de 40 a 49 anos
 - (E) de 50 a 54 anos
 - (F) 55 anos ou mais

Bloco 2 – Formação

4. Qual sua formação acadêmica?
5. A quanto tempo desempenha esse cargo nessa instituição?
6. Há quantos anos você trabalha nesta escola?
 - (A) há menos de 1 ano
 - (B) de 1 a 5 anos
 - (C) de 6 a 9 anos
 - (D) de 10 a 15 anos
 - (E) de 16 a 20 anos
 - (F) Há mais de 20 anos

BLOCO 3 – Específicas

1. Como se caracteriza a realidade socioeconômica dos(as) alunos(as), e quais as influencias na educação esse fator pode acarretar?
2. Sobre o estado de vulnerabilidade que os(as) alunos(as) vivenciam, como a escola trabalha a parti dessa perspectiva?
3. Quais os fatores influenciam na concretização da educação de qualidade nessa instituição?
4. A educação historicamente elitista colabora para exclusão dos(as) alunos(as)?
5. Quais as exigências para aproximar o contexto e as vivencias dos(as) alunos(as) aos conteúdos escolares?
6. Acredita que a formação dos professores é um fator relevante para o ensino de qualidade?