

O PROFESSOR REFLEXIVO: CAMINHOS PARA A MELHORIA CONTÍNUA DO APRENDIZADO ESCOLAR

Felix Barbosa Carreiro ¹

RESUMO

Por que se aprende tão pouco nas escolas públicas brasileiras? Este trabalho tem como objetivo responder a essa questão. Partindo do pressuposto de que o aprendizado ocorre em sala de aula, propomos que o professor reflita sobre sua prática pedagógica de modo a tomar consciência sobre as atitudes que dificultam o rendimento do aluno. Objetivamos, também, demonstrar que é possível uma educação pública emancipadora e democrática desde que se efetivem políticas de valorização do professor, sobretudo proporcionando uma sólida formação continuada. Os dados foram obtidos a partir da experiência profissional do pesquisador e foram analisados com base em autores referenciados em qualificação profissional docente. Acabei concluindo que a melhoria contínua da qualidade do ensino público básico depende em grande medida da habilidade do professor em inovar a prática pedagógica, autoanalisando-se, no intuito de motivar o aluno a aprender e ter sucesso. As políticas de avaliação em larga escala têm a potencialidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Para tanto, propomos que os resultados dos exames aplicados sejam socializados e analisados pela comunidade escolar com vistas a oferecer subsídios que possibilitem à gestão escolar desencadear ações inovadoras na prática pedagógica. Nesse contexto, reforçamos a democratização da educação pública quando respaldada pela gestão democrática escolar.

Palavras-chave: Formação docente, Escola pública, Reflexão.

INTRODUÇÃO

É consenso entre os educadores a relevância de discutir em quais contextos os alunos das classes populares que frequentam a escola pública não aprendem. Uma das hipóteses é que os conteúdos curriculares e a prática pedagógica permanecem longe da realidade do aluno. De fato,

O despreparo em apreender os conteúdos e objetos de ensino comuns, as dificuldades de aprendizagem e as frequentes frustrações, como apontam os dados gerais do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre 2009 a 2015, além de baixos resultados das avaliações externas internacionais (como PISA - Programme for International Student Assessment - na América do Sul), nos leva a perguntar: *onde se encontra a boniteza da prática pedagógica, do ensinar?* (GADOTTI et al, 2018, p. 18).

Cabe, entretanto, analisarmos dentre outros obstáculos ao sucesso escolar, os impostos pelas condições socioeconômicas e culturais desfavoráveis. Talvez por isso devamos admitir que atualmente, no país, os avanços em aprendizagem são muito lentos. Concordamos com

¹ Doutorando do curso de Educação da Universidade São Francisco - USF, felix.carreiro@terra.com.br;

(Arroyo, 2000, p. 34) no sentido de que “o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social”. É uma situação frustrante, pois a escola pública significa para a maioria dos alunos uma mediação para a ascensão social, esperança essa compartilhada pelos pais. Assim sendo, necessitamos de uma educação pública com qualidade social, na qual o aluno permaneça, produza conhecimentos e saberes, aprenda e tenha sucesso pessoal e profissional. Então, persiste a questão: quem poderia ser o possível protagonista dessas mudanças necessárias? Defendemos que esse agente de mudanças é, primordialmente, o professor com qualidade profissional.

Antes disso, porém, havemos de criar condições para que o professor exerça com dignidade a profissão, além de garantias de uma sólida formação inicial e continuada. Estamos falando do professor da educação básica pública e o atribuímos a função social de formador das novas gerações.

Reconhecendo o aluno como ser humano histórico e, portanto, capaz de aprender continuamente, talvez devêssemos exigir do professor vigilância ética e epistemológica o suficiente para não apontar o aluno de escola pública como única causa pelo insucesso escolar. A ideia de que o sujeito é ontologicamente um ser social e que necessita da cultura para desenvolver-se é compartilhada pelos pensadores Vigotski e Paulo Freire (1996). Ressaltamos assim a relevância do professor da educação infantil na formação das crianças: essas necessitam do adulto para crescerem felizes e saudáveis. Mas também advertimos que os profissionais da educação são, às vezes, impedidos de exercerem a função pelas condições precárias da maioria das escolas públicas. Sem dúvida, há professores que além de carismáticos são também bem-sucedidos em razão da paixão pela arte de ensinar, a tal ponto de superarem todas as adversidades.

Por isso, preocupados com a aprendizagem, há professores que se questionam sobre quais procedimentos didático-pedagógicos poderiam inventar para melhorar o rendimento do aluno. Refletem sobre as razões porque eles ensinam e os alunos não aprendem. Nossa hipótese é de que uma das causas desse fenômeno educacional e suas implicações estejam mesmo no próprio professor, que necessita reinventar a prática pedagógica adequando-se às especificidades da pós-modernidade e seus valores, ora assumindo, ora questionando-as.

Nesse sentido, admitimos que a improdutividade do professor, em algumas circunstâncias, esteja associada a diversos fatores, tais como: condições precárias de trabalho, baixos salários, baixa autoestima em razão do desprestígio social, doenças associadas à profissão, à falta de apoio do poder público e, até mesmo desanimado por considerar que não vale a pena dedicar-se à escola pública. Sem correr o risco de idealizar a função do professor

como mero “sacerdócio”, conforme adverte Freire (1996), em quaisquer que sejam os desafios, o professor/educador tem a potencialidade de ser guia na vida de crianças e jovens.

Felizmente, apesar das contrariedades, a maioria dos professores assume a responsabilidade ética e não negligenciam sua missão de dedicar-se com amor aos seus alunos. Retomando a reflexão sobre a pedagogia, cumpre lembrar a formação da consciência humana desde a mais tenra idade mediada pela cultura, como registra Daniela et al (2017, p. 92) “a criança nasce em um mundo organizado e, na relação com o outro é incorporada na cultura, nas suas mais diversas nuances...”

Seguindo essa linha de raciocínio, centramos as reflexões na possibilidade de melhoria da qualidade dos professores a partir de momentos reflexivos. Reafirmamos que o professor necessita autoanalisar-se para refletir criticamente sobre a prática pedagógica. Precisa cuidar de si mesmo. Por vezes, a relação pedagógica professor-aluno é deteriorada por atitudes inconscientes de desprezo e preconceitos em relação aos alunos das classes populares, que são vítimas do sistema opressor e excludente. E há evidências irrefutáveis de que a escola pública, mesmo sendo plural, reproduz desigualdades sociais gritantes que culminam com a repetência, abandono e evasão escolar. Constatamos que muitos alunos são condicionados por distorções sociais, mas não por elas determinados, pois, segundo Freire (1996) a única determinação é aprender, bastando ao profissional da educação a sensibilidade para incentivá-lo. É certo que o aluno necessite de segurança e confiança, conforme a teoria de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento iminente, do outro, no caso o professor, para desenvolver-se. Assim sendo, é forçoso aos sistemas educacionais inserir nos programas de formação continuada do professor reflexões que o auxiliem a incorporar a alteridade e o equilíbrio emocional que o capacita a querer bem aos alunos Freire (1996), mesmo os excluídos da sociedade.

Ora, se analisarmos os memoriais, muitos professores, como dissemos anteriormente, possuem não somente talentos, mas também são vocacionados para o magistério. Contudo, o professor é um ser humano e, nessa condição, está exposto a enormes dificuldades impostas pelas fragilidades, inclusive de, segundo Freire (1987), abrigar o opressor dentro de si, projetá-lo no aluno em forma de autoritarismo, afetando-o. Em relação ao impacto dessa ação humana na vida do aluno, assim de expressa o citado educador,

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 2002, p. 25).

Significa, segundo o autor citado, que o professor tornar-se-á inesquecível para o aluno agregando valores ou decepcionando-o. Graziella (2018) cita Cassasus (2009) para defender, baseado em pesquisas, a importância das “relações interpessoais” e da aproximação física na relação professor-aluno, “estabelecendo que em sala de aula, o que permite melhor aprendizagem encontra-se no plano emocional”. Na verdade, as pesquisas corroboram o que parece óbvio: o professor quando amoroso e simpático contribui para o rendimento. Essa afetividade não pode ser confundida com carícias, senão nos gestos sutis do professor como o sorriso, a alegria de ensinar Freire (1996), um olhar carinhoso e, até mesmo, um abraço solidário. Como também quando professor manifesta-se em não desistir dos alunos que apresentam dificuldades de aprender. Ademais, os alunos distinguem quais professores são dedicados, relapsos, preconceituosos, antipáticos, pacientes, amigos. Reconhecem aqueles professores que respeitam as diferenças, as opiniões Freire (1996), as linguagens e as visões de mundo. Quanto a essa última, as ideias de Vigovski coincidem com as Freire (1996) ao defender que os fatores externos contribuem para o desenvolvimento e a criatividade do ser humano. Vale lembrar que também os alunos detêm competências estéticas.

METODOLOGIA

Desenvolvemos o método de análise de conteúdo, a partir de uma abordagem qualitativa por considerar a complexidade do ser humano em seu contexto. Trata-se de uma pesquisa também bibliográfica. Os dados empíricos foram produzidos, precuamente, a partir da experiência profissional do pesquisador como docente em escolas públicas das redes estadual e municipal em São Luís do Maranhão. Omitimos a identificação dos sujeitos pesquisados a fim de preservar a dignidade da escola. Por isso, ancorados também a partir da convivência, e observação participante entre docentes, discentes e servidores dos estabelecimentos de ensino. As reflexões produzidas que fundamentaram a investigação decorrem, igualmente, de documentos normativos do Ministério da Educação, de artigos científicos, teses, dissertações e de outras plataformas de busca.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando de escola pública o professor tem que ter a consciência que é também formador de sujeitos éticos, culturais, críticos e livres. Sendo profissional da escola pública,

ele é um educador popular preocupado com o desenvolvimento pleno dos alunos e suas aprendizagens. Assim, a partir do testemunho humilde desse novo professor renascerá a esperança de uma sociedade justa, solidária e igualitária. O bom professor é aquele que cultiva a bondade de coração culminando na sabedoria de equilibrar ternura e vigor, talento e vocação Hilman (1997). É claro que os alunos, muitos deles carentes afetivamente, sentir-se-ão atraídos pelo perfil daquele professor. É provável que também o professor expresse afeto bem mais pelos alunos interessados, simpáticos, inteligentes e generosos. É um dilema ético que humanamente se impõe. Porém, deve prevalecer a consciência de que os alunos mais empobrecidos, os negros, os tímidos e os que têm dificuldades de aprender necessitam de um olhar de ternura e de compreensão que os encorajem a superar os obstáculos e continuar aprendendo. Discriminação e professor não combinam.

Ressaltamos, igualmente, inúmeros mecanismos que o professor pode dispor para melhorar a comunicação com os alunos, basta que seja criativo. Inclusive a utilização das mídias digitais. Sabemos de professores que resistem de participar de grupos de whatsapp organizados pelos alunos por sentirem-se ameaçados na privacidade. Na verdade, a maioria dos professores necessita tomar consciência que “novas identidades juvenis, novas formas de ser jovem, aparecem com toda força nas salas de aula, permeando as relações entre o professor e os alunos e sugerindo outras formas de lidar com o ensino e a aprendizagem”. (Libâneo, 2006, p. 25).

Para quem ousa investigar essa temática, propomos o caminho metodológico da Análise do Conteúdo, cujo “ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2003, p. 13), associado ao procedimento do Paradigma Indiciário que tem a possibilidade de elaborar, com o devido rigor científico, “formas de controle social sempre mais sutil e minuciosa” (GINZBURG, 1989, p. 177). Ambos têm a potencialidade de conhecermos em profundidade as mensagens os sistemas simbólicos presentes nas atitudes, inclusive a afetividade, tornando o estudioso apto para intervir em qualquer que seja a realidade. A metodologia completar-se-ia ancorada na abordagem microgenética de matriz histórico-cultural, que possui em Vigovisk seu expoente principal, o qual discorre sobre a importância da fala em seus signos, sentidos e significados no desenvolvimento cultural do indivíduo no enquanto ser interativo. Respalhada naquele autor, Freitas (2000) considera que,

O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço

dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa (FREITAS 2000, p. 12).

Nesse sentido, há consonância entre o pensamento de Vigotski e Paulo Freire ao valorizar a fala como instrumento constitutivo do homem para comunicar-se com o mundo e transformá-lo. Freire (1996) vai além ao advertir que a coerência do professor consiste em respaldar sua fala à ação. Mas, não existe dicotomia entre teoria e prática. Ambas caminham juntas na construção interativa do conhecimento. Disso inferimos que tanto a pedagogia libertadora de Paulo Freire quanto a histórico-cultural de Vigotski são a rigor construtivistas por afirmar a vocação ontológica e histórica do ser humano de ser mais.

Constatamos o entusiasmo dos professores e pesquisadores pela teoria histórico-cultural. Talvez porque seus pensadores Vigovisk e Barktin valorizam os professores em suas práticas pedagógicas orientando-os no rumo da excelência. Também por ser solidamente estruturada ao envolver a reação corpo, a psique e a mente. Certamente, apropriando-se das categorias história e cultura na prática educativa, os professores adquirirão uma visão holística e contextualizada de mundo. Para esclarecer os termos história e cultura em sua relação com o desenvolvimento humano e a educação, assim diz o professor Ángel Pino: “afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo” (SIRGADO, 2000, p. 51). Observamos nesse pensamento o prenúncio do verdadeiro sentido de autonomia do sujeito que, na prática pedagógica libertadora ousamos denominar de protagonismo emancipador.

Seguindo essa linha de raciocínio, reafirmamos o imperativo ético do professor de escola pública de considerar, na elaboração do currículo, os conhecimentos prévios dos alunos. Dizendo de outro modo, talvez se explique o desinteresse dos alunos em algumas disciplinas porque estes não possuem base na escolarização. Quantos deles até se esforçam, mas não conseguem aprender. Por esse motivo, alguns professores se irritam, mas sem razão haja vista que o bom senso Freire (1996) exige deles paciência, compaixão e gestos de acolhida. Ressaltamos a função social e política do professor no sentido de suscitar no aluno o exercício da cidadania que compreende a participação democrática nas decisões escolares. Pois, segundo Agostini (2018, p. 7), “não basta uma cidadania passiva com um Estado doador de direitos ou com sistemas que fazem concessões, numa cidadania regulada por interesses das classes dominantes”.

As famílias trabalhadoras dos alunos das escolas públicas precisam de solidariedade na conquista, sem temor, pela liberdade de construir seu capital cultural. Imaginemos o aluno

inserido num território de abundantes manifestações culturais populares, chegando à escola se depara com aprendizagens predominantemente da cultura dominante, logicamente ele não se sentirá motivado a aprender. Pressionado por incorporar aqueles conhecimentos curriculares que não lhe diz respeito, conclui que sua “cabeça não dá para isso” e abandona a escola. É uma violência simbólica que oprime o educando.

Para que o indivíduo possa apropriar-se da realidade de uma forma particular é preciso atender prioritariamente às modificações dos fatores do envolvimento que afetam a aprendizagem. Levando em consideração esse fato, entendermos que o ser humano faz, sente e pensa. Não raras vezes, a dificuldade da aprendizagem está condicionada à existência de problemas que surgem na vida do aluno em seu processo formativo. Pois, a aprendizagem envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidades, potencialidades do homem tanto físicas, quanto mental e afetiva.

Na ausência de um adulto que o estimule a desenvolver suas potencialidades, ele desanima e sofre. Já basta que as famílias das classes populares têm de enfrentar as consequências de uma sociedade preconceituosa, maniqueia e hipócrita que “coisifica” o ser humano, imolando-o na altar do mercado livre na ânsia pelo lucro e ambição ilusória do dinheiro, da riqueza e do poder. Essa sociedade política egoísta impede o ano pobre sonhar e desenvolver suas habilidades de modo a exercer o direito de acessar as oportunidades para crescer na vida. As pesquisas apontam que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo devido à concentração de riqueza e de renda.

Sem dúvida, é incomensurável a riqueza do pensamento de Vigotski e Paulo Freire, mas é necessário que se avancem nas pesquisas em relação aos fundamentos filosóficos e epistemológicos das crianças acometidas de necessidades especiais quer sejam deficientes físicos quanto as que sofrem de transtornos mentais. Em relação a Vigotski, felizmente, já existem investigações, como a que segue,

Vigotski (1995, 1997) busca explicar que o problema da inserção da criança com deficiência nas práticas sociais não se deve ao aparato psicofisiológico, mas ao domínio das funções psíquicas mediadas, produzidas no desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. O que quer dizer que a *especificidade* que marca a formação da personalidade da criança com deficiência, não é apenas delimitada organicamente, mas tem em sua base um núcleo social; se configura como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas. (FREITAS, DAINEZ, 2018, p.151)

Outra vertente que reclama por atenção da psicologia do desenvolvimento da criança é os educadores populares. Talvez, que tanto se sacrificam para elevar a autoestima e a viva esperança de crianças e adolescentes que estão nas escolas quilombolas e indígenas.

Questionamos como as teorias histórico-críticas poderiam estender sua inspiração e fundamentos no espaço educacional não-formal e contribuir nas reflexões sobre a inclusão social de meninos meninas que vivem e sobrevivem nos coletivos humanos produzidos desiguais Arroyo (2010).

Aqui cabe uma reflexão crítica, como cuidamos das crianças das escolas públicas, cujos pais são presidiários? E os adolescentes, a maioria pobres e negros, que cumprem medidas socioeducativas, são tratados como gente ou seus direitos a uma vida digna e a uma educação pública de qualidade são espezinhados? Além de questões, essas provocações nos inquietam a sonhar, coletivamente, com uma sociedade equânime e livre. E o primeiro passo, para tanto, seria valorizar e priorizar a educação infantil como política pública de Estado, sobretudo cuidando das crianças de 0 a 6 anos nas creches. Abandoná-las é comprometer o futuro de um país.

Esclarecemos que, nesse trabalho, refletir sobre alguns elementos que poderiam contribuir para a melhoria do rendimento dos alunos na rede pública de ensino básico e sua relação com a prática pedagógica. Por isso, defendemos que os resultados das avaliações escolares sejam analisados pela comunidade escolar na perspectiva de subsidiar o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Na verdade, é um equívoco pedagógico ousar medir os conhecimentos dos alunos sem antes apreendê-los. É o que nos mostram as avaliações em larga escala, segundo Gadotti et Al (2018)

O despreparo em apreender os conteúdos e objetos de ensino comuns, as dificuldades de aprendizagem e as frequentes frustrações, como apontam os dados gerais do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre 2009 a 2015, além de baixos resultados das avaliações externas internacionais (como PISA - Programme for International Student Assessment - na América do Sul), nos leva a perguntar: *onde se encontra a boniteza da prática pedagógica, do ensinar?* (GADOTTI et al, 2018, p. 18).

Frequentar a escola e não aprender é uma frustração para as famílias dos alunos. Pois, sabemos que os pais insistem com os filhos no sentido de é preciso estudar “para ser alguém na vida” e não sofrerem tanto como eles sofreram por não terem tido a oportunidade de estudar. Talvez seja por isso que os pais não se sentem estimulados a participar das reuniões nas escolas. Até porque, na maioria das vezes, as discussões que ocorrem no, Colegiado Escolar não influenciam nas decisões da gestão escolar.

Questionamos se, na verdade, a escola pública é um exercício de cidadania e democracia. Haja vista que a prática pedagógica continua permeada pela hierarquização e autoritarismo. Há professores da educação pública básica que confundem autoridade com

autoritarismo. É uma atitude antieducativa porque os pais devem ser considerados como parceiros da escola e dos professores na árdua missão de formar as novas gerações desde a infância, inclusive, conforme Gadotti et Al (2018, p. 15) “impulsionar nossas crianças pela busca pessoal e pelo autoconhecimento, de forma crítica”.

Significa que a relação professor-aluno necessita de interações sólidas e construtivas. Ou seja, refletir sobre o sentido do “ser” profissional que exige relações humanas afetivas no trato com os alunos. O professor da escola pública básica deve tomar consciência de que, no processo de ensino e aprendizagem, o aluno é o protagonista. Ainda mais que a educação pública se assenta numa educação popular e democrática. Assim, a função do professor é também de um “gestor social do conhecimento” Gadotti et Al (2018, p. 16). Somos do parecer e assumimos de que o professor ensina pelo testemunho e a paciência. Se compreendermos a escola pública como espaço plural havemos de concordar que a atuação do professor deve estar pautada no espírito colaborativo.

Para tanto, havemos de criar condições para que o professor da educação básica pública exerça com dignidade sua profissão, além de garantias de uma sólida formação inicial e continuada. Desde a formação nos cursos de pedagogia, os futuros professores deveriam estar cientes sobre o exercício da profissão junto aos filhos de trabalhadores, a maioria pobre. A formação continuada, por sua vez, deveria estimular aos professores quanto à vivência de uma prática pedagógica que associe o conteúdo disciplinar à realidade do aluno. Para tanto, a escola pública necessita de um novo paradigma que, nos termos de Gadotti et Al (2018) seria considerá-la como

um local de construção, de relações de confiança, que possibilitam redes interativas de conhecimento. O lugar de encontro e diálogo, onde os sujeitos sintam se empoderam para usar uma fala, uma crítica e uma articulação. Como narrativas para o vislumbamento de uma nova sociedade. (GADOTTI et Al, 2018, p. 19).

No entanto, o que constatamos é o estresse do professor em razão do acúmulo de atividades: preenchimento dos diários de classe, elaboração e correções de provas e trabalhos escolares, preparação e organização das aulas etc... A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) adota o Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas (SIAEP) que também é um aplicativo no qual os professores registram as atividades. Ocorre que esse sistema de diário de classe online é falho, demorando até cinco minutos para processar as informações. Sem falar que a conexão é interrompida a todo o momento. É muito cansativo para o professor ter que se submeter a essa burocracia. Lembrando que o atraso no registro dos dados pode acarretar numa punição do professor pela imposição de um processo

administrativo. Sabemos que os salários dos professores são irrisórios e, por isso, muitos desses profissionais possuem mais de uma matrícula em diferentes escolas públicas. Infelizmente é um prejuízo pedagógico haja vista que os laços de afinidade são prejudicados. A permanência do professor numa só escola continua sendo um desafio.

Os gestores escolares e gestores públicos deveriam estar conscientes de que o professor não é uma máquina, cuja produtividade segue a lógica dos resultados a serviço do mercado capitalista. Ora, o objetivo da educação é a humanização, que se opõe radicalmente aos objetivos de uma gestão gerencial. Infelizmente, tenho observado em minha prática pedagógica como professor de filosofia que a maioria dos gestores escolares de escola pública se preocupa demasiadamente com o técnico-burocrático em detrimento do político-pedagógico. Impressionante, como gestores escolares permanecem anos a fio no cargo, resistindo a mudanças. Alguns até dizem “é minha escola”.

Há registros, outrossim, de gestores escolares que dificultam o desenvolvimento das habilidades do professor na escola, sobretudo quando ele manifesta o desejo de trabalhar em projetos pedagógicos ao invés de estar na sala de aula. Aí o gestor diz “esse negócio de projeto é de professor que não quer trabalhar”. No estado do Maranhão esta situação está mudando graças à gestão democrática que está gradativamente sendo implantada rede pública estadual. Nesse sentido, vale pontuar que também os gestores escolares necessitam de formação continuada com foco na capacidade de valorar com ética.

Seguindo essa linha de raciocínio cumpre associarmos a emoção ao estético. A racionalidade técnica não pode prevalecer à racionalidade crítica. Ocorre que, na pós-modernidade, os “valores” se assentam no “relativismo vulgar” D’Angelo (2013, p. 111) e na “vontade do espetáculo e da ilusão” Idem (2013, p. 115), produzindo uma sociedade de seres humanos egocêntricos, insensíveis e cruéis, à beira da barbárie. Esta é histórica e se traduz na modernidade quando “não conseguimos tornar o projeto de modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar” Bazílio/Sonia, (2011, p. 98).

Há estudos, contudo, que atribuem à pós-modernidade o surgimento da sociedade do conhecimento e do ceticismo. Nesse sentido, vale atrelar a função social do professor à prática pedagógica, qual seja ensinar o aluno a solucionar os problemas e a conviver numa sociedade em constantes conflitos, concorrencial, na qual o ter se sobrepõe ao ser.

Ouso ainda destacar na obra em análise a concepção de educação para toda a vida na perspectiva inclusiva, valorizando as aprendizagens significativas. Isso me recordar minha experiência profissional como pesquisador na Superintendência da Área de Educação de

Jovens e Adultos (SAEJA) da rede municipal de educação de São Luís do Maranhão. E também como professor de filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como sabemos, é uma modalidade desprezada pelos poderes públicos. Não se respeita as especificidades das escolas e dos alunos. A EJA é frequentada por trabalhadores e filhos de trabalhadores e, normalmente as aulas funcionam à noite. Frequentam também essas escolas noturnas os alunos com distorção idade-série vindos do ensino diurno. Constatei por diversas vezes alunos dormindo sobre a carteira, cansados porque vinham direto do serviço. Talvez por essa razão é que a evasão é alarmante. Observei também que o absenteísmo docente é uma das causas da evasão haja vista que os alunos se sentem desvalorizados.

Perante o exposto, cabe questionar sobre a verdadeira inclusão no sistema escolar dos excluídos socialmente. Aqui cabe uma reflexão crítica, como cuidamos das crianças das escolas públicas, cujos pais são presidiários? E os adolescentes, a maioria pobres e negros, que cumprem medidas socioeducativas, são tratados como gente ou seus direitos a uma vida digna e a uma educação pública de qualidade são espezinhados? Além de questões, essas provocações nos inquietam a sonhar, coletivamente, com uma sociedade equânime e livre. E o primeiro passo, para tanto, seria valorizar e priorizar a educação infantil como política pública de Estado, sobretudo cuidando das crianças de 0 a 6 anos nas creches. Abandoná-las é comprometer o futuro de um país. No mundo todo, as crianças são maltratadas.

Acima de tudo, o professor deve achar um tempo para cuidar de si, de modo a pensar criticamente sua prática pedagógica. Esses momentos de introspecção, sem dúvida, favorecerá ao professor reencontrar-se com a criança interior que, às vezes, foi deixada ao longo das estradas da vida.

Às políticas públicas educacionais cabe, também, a função de garantir o cumprimento ético e jurídico de uma aprendizagem com qualidade. No ordenamento jurídico brasileiro está prescrito o direito a uma educação pública com um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1988). Em acordo com a Constituição, no seu artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012, p. 121). Entres os anos (1988 – 2009), amadureceu-se a ideia de que a insuficiência na aprendizagem escolar continuava sendo uma ameaça à qualidade da educação pública. Constatou-se que não bastava universalizar o acesso à educação básica, mas era preciso investir em políticas de permanência e sucesso do aluno na escola pública. Dentre as medidas lançadas para melhorar a qualidade da educação pública com foco na aprendizagem, está a implantação do PDE, em 2007, no qual foram reunidos

diversos programas a serem executados em regime de colaboração com estados e municípios, conforme já enfocado nesse estudo.

Chegou-se ao entendimento de que a ampliação da obrigatoriedade de matrícula na educação básica pudesse elevar os indicadores da qualidade do ensino público. Para tanto, articulou-se mudanças na Constituição. Em conformidade com a EC nº 59/2009, alterando o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, assim vigorando “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Garantiu-se, assim, o direito de continuar aprendendo, a partir de parâmetros equânimes² e de cidadania. “A ideia de equidade aparece como um projeto político de busca da igualdade a partir do reconhecimento das desigualdades iniciais” (LÓPEZ, 2005, p. 22).

Admitida a concepção de qualidade como um processo, em se tratando da educação, cumpre mobilizar a participação da comunidade escolar na elaboração, execução e avaliação das metas propostas pelas políticas educacionais, com vistas à garantia do direito a uma educação pública de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, possivelmente, a garantia de permanência e equidade na aprendizagem dos alunos de escolas públicas pode ser potencializada por meio de uma gestão escolar democrática. Nessa, valoriza-se a participação dos pais dos alunos na escola, respeita-se as opiniões dos componentes do Colegiado escolar, o professor é incentivado a criar ações inovadoras no processo de ensino e aprendizagem e, o PPP é construído democraticamente. Todo esse processo precisa ser continuamente avaliado no ambiente escolar. Sustentamos que o provimento de gestor escolar escolhido com a participação da comunidade educativa impulsiona a construção coletiva do PPP.

Por isso, é relevante pesquisarmos a repercussão das políticas de avaliação sistêmica nos processos formativos da educação pública básica, tendo como referência a gestão democrática escolar. À luz do contexto histórico das políticas educacionais identificamos evidências de práticas pedagógicas inovadoras potencializadas por ações da gestão escolar pública.

Reconhecemos como legítimas as críticas de pesquisadores sobre a relevância dos

² Equidade em educação não se restringe ao acesso à educação, mas inclui a permanência com qualidade para todos. (HIPÓLITO, 2002, p. 65).

condicionantes socioeconômicas na aprendizagem escolar, considerando que inúmeras escolas públicas localizadas em circunstâncias de vulnerabilidade social, apresentam aprendizado para além do esperado em avaliações externas, indicando melhoria na qualidade do aprendizado. No entanto, chamamos atenção que tais experiências exitosas, são exceções. O que defendemos é uma escola pública básica de qualidade para todos não para uns poucos privilegiados. Por isso, registramos a seguinte advertência,

Mesmo adotando os princípios dos estudos sobre eficácia de ensino, nos quais a escola pode fazer a diferença, deve-se ter o cuidado de não apresentá-la como a grande salvadora da sociedade, capaz de combater sozinha a desigualdade social e isolar os impactos das condições socioeconômicas e culturais dos alunos sobre sua aprendizagem (MESQUITA, 2012, p. 11).

Concordamos que cabe ao Estado investigar as políticas educacionais quando estas não contribuem para a melhoria da qualidade da educação pública, inclusive recorrendo aos resultados das avaliações em larga escala. Nesse sentido, consideramos viável analisarmos algumas políticas de avaliação em larga escala no intuito de descobrirmos nas mesmas indicações de melhoria da qualidade da educação pública. Nesse contexto de estudos sobre a possibilidade de aprendizado dos alunos pertencentes a escolas públicas em situação de vulnerabilidade social, cabe considerar a influência dos fatores socioeconômicos das famílias que, para além de uma compreensão questionável sobre a educação como redentora, ainda creem na escola enquanto ascensão social para seus filhos.

Constatamos do baixo desempenho dos alunos brasileiros nas áreas de leitura e matemática vem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os resultados pífios revelam a necessidade de se desencadear políticas com vistas à superação das dificuldades no sistema educacional.

Os resultados do Saeb confirmam os problemas de desempenho escolar do sistema, apontam caminhos que permitem avaliar as políticas educacionais em curso no país e indicam áreas que devem ser consideradas nos investimentos para a melhoria da qualidade do ensino (BURIASCO e SOARES, 2008, p. 45).

Reconhecemos como legítimas as críticas de pesquisadores sobre a relevância dos condicionantes socioeconômicas na aprendizagem escolar, considerando que inúmeras escolas públicas localizadas em circunstâncias de vulnerabilidade social, apresentam aprendizado para além do esperado em avaliações externas, indicando melhoria na qualidade do aprendizado. No entanto, chamamos atenção que tais experiências exitosas, são exceções. O

que defendemos é uma escola pública básica de qualidade para todos, não somente para uns poucos privilegiados.

Na verdade, nessa segunda década do século XXI, com a construção democrática do Plano Estadual de Educação (PEE/2014), houve o reconhecimento de que, para além da universalização do ensino fundamental, precisa haver esforço para a equidade no aprendizado escolar, o que implica a necessidade de melhorar os indicadores educacionais implementando políticas públicas com foco na qualidade da aprendizagem e de continuar fomentando a participação da sociedade civil organizada nesse processo. Com base nos autores referendados, observamos que as práticas pedagógicas exitosas constatadas na gestão das escolas públicas pesquisadas têm a potencialidade de induzir políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Aberto, Brasília**, v. 17, n. 71, p. 33-40, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Aberto, Brasília**, v. 17, n. 71, p. 33-40, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p. : il.

BURIASCO, L. C.; SOARES, M. T. C. S. **Avaliação de sistemas escolares: da classificação dos alunos à perspectiva de análise de sua produção matemática**. In CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. **Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. Horizontes**. v. 36, nº 36, 2008.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. Série pesquisa em educação; vol. 6.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2018.

MESQUITA, Silvana. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 76, p. 587-606, 2012.
multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 61, p. 12-28,

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educ. Soc., Campinas , v. 21, n. 71, p. 45-78, July 2000.

STRECK, Danilo Romeu. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 39.560, maio/ago. 2009.