

Fracasso escolar: história, políticas educacionais e possibilidades de enfrentamento

Iracema Neno Cecilio Tada
Marilene Proença Rebello de Souza
Marilda Gonçalves Dias Facci
(Organizadores)



Porto Velho - RO

© 2020 by Iracema Neno Cecilio Tada, Marilene Proença Rebello de Souza e
Marilda Gonçalves Dias Facci (Organizadoras)
Esta obra é publicada sob a Licença Creative Commons Atribuição-Não
Comercial 4.0 Internacional.



Capa:
Vitoria Gonçalves Morão

Revisão:
Dra. Jeane Mari Spera
Ms. Maria de Lourdes Longhini Trevisani
Dra. Neusa dos Santos Tezzari

Projeto gráfico:
Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia

Diagramação:
Guilherme André de Campos

Impressão e acabamento:
Seike & Monteiro Editora

Aprovado no Edital 01/2018/EDUFRO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UNIR

F981 Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Fracasso escolar: história, políticas educacionais e possibilidades de enfrentamento /
organização Iracema Neno Cecilio Tada, Marilene Proença Rebello de Souza, Marilda
Gonçalves Dias Facci. - Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020.

270 p.; il.

ISBN: 978-65-87539-32-4 (físico)
ISBN: 978-65-87539-27-0 (digital)

1. Educação. 2. Psicologia escolar. 3. Saúde escolar. 4. Políticas educacionais. I. Tada,
Iracema Neno Cecilio. II. Souza, Marilene Proença Rebello de. III. Facci, Marilda Gonçalves
Dias. IV. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

CDU 37.015.3(811.1)

6. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES ESCOLARES: ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Marilene Proença Rebello de Souza

Marie Claire Sekkel

Larissa Prado Matos

Gianlucca Vergian Dalenogare

Heloisa de Molfetta Piccirilli

Marcos Vinícius Alves Garcia

Introdução

Este capítulo tem por objetivo analisar aspectos referentes à apropriação de políticas públicas educacionais por meio daqueles que implementam tais políticas no dia a dia da escola¹.

Conforme temos analisado em trabalhos sobre o tema (SOUZA, 2010; SOUZA; ROCHA, 2011), a discussão referente à temática das políticas públicas em educação é recente no campo da Psicologia Escolar/Educacional. E só tem sido possível à medida que a Psicologia, mais especificamente, a Psicologia Escolar e Educacional, passou a ser questionada nos seus princípios epistemológicos e nas suas finalidades, possibilitando compreender o fenômeno educativo como produto do conjunto de relações institucionais, políticas, sociais, culturais e pedagógicas que compõem o processo de escolarização (PATTO, 2015). Esses questionamentos se fortaleceram com vários trabalhos de pesquisa que passaram a se fazer presentes na década de 1980, questionando o papel do psicólogo, sua identidade pro-

¹ Essa discussão se fez presente como um importante eixo de análise do projeto de pesquisa intitulado “Desenvolvimento humano, escolarização da criança e do adolescente e processos institucionais: contribuições da Psicologia” formulado por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – Ação Novas Fronteiras (PROCAD – NF) do qual participaram a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM), projeto de pesquisa aprovado integralmente pela Coordenadoria de Apoio ao Pessoal de Ensino Superior (CAPES) do Ministério da Educação do Brasil.

fissional, e o lugar da Psicologia como ciência numa sociedade de classes. Esse processo de discussão no interior da Psicologia vai tomando corpo em torno de um momento político nacional bastante propício para a discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória, à medida que, nessa mesma década, intensificaram-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como movimentos de trabalhadores metalúrgicos, movimentos de professores, movimento pelas eleições diretas em todos os níveis e cargos de representação política e rearticulação dos partidos políticos. Além disso, no plano político, lutava-se por uma nova Constituição que retirasse do cenário legislativo o que se denominava de “entulho autoritário”, oriundo de mais de vinte anos de Ditadura Militar no Brasil. (NENEVÉ; SOUZA, 2006).

A Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, abre caminhos para a institucionalização dos espaços democráticos, recuperação de direitos civis e sociais. Portanto, é no bojo da redemocratização do Estado, da descentralização do poder para os Municípios e Estados que a educação passa a ter autonomia para planejar, implementar e gerir suas políticas educacionais.

Nesse contexto, o Estado de São Paulo, em função de sua história de participação no cenário educacional, da maior pujança econômica, da constituição de um grande número de universidades públicas com nível de excelência, e de possuir condições para criar centros de pesquisa e de avaliação educacional, passou a assumir um lugar de liderança no que tange às políticas públicas educacionais. Tornou-se, portanto, o Estado em que a maioria das propostas que hoje se fazem presentes no Brasil fossem gestadas e implementadas, quer de forma experimental, quer como rede estadual ou municipal de ensino.

Assim, pesquisar a escola, as relações escolares e o processo de escolarização, a partir dos anos 1980, significou pesquisar uma escola que foi e está sendo atravessada por um conjunto de reformas educacionais. Se a crítica à Psicologia Escolar tradicional levava-nos a compreender a escola – e as relações que nela se constituem – pelas raízes históricas, sociais e cul-

turais de sua produção, mister se fazia pesquisá-la no contexto das políticas públicas educacionais (SOUZA, 2010).

Foi, portanto, com o objetivo de investigar como as políticas de enfrentamento do fracasso escolar se fazem presentes na escola, por meio da prática docente, e de que maneira interferem na produção das queixas escolares, que foram desenvolvidos estudos em duas escolas da rede municipal de São Paulo. O critério utilizado para a escolha das escolas recaiu em um dos indicadores empregados pelo Ministério da Educação para analisar a qualidade das escolas públicas brasileiras, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado pelo Decreto Presidencial, no. 6094/2007, este índice é um indicador que

[...] combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). (BRASIL, 2007)

A pesquisa foi desenvolvida em escolas que apresentaram o maior e o menor IDEB em 2011 em uma mesma região da cidade de São Paulo. Buscou-se compreender como as duas escolas desenvolvem seu projeto político-pedagógico e que estratégias de ação apresentam para o enfrentamento dos problemas de escolarização, cujos resultados se expressam em índices de qualificação maior e menor em relação às escolas da cidade de São Paulo.

Os estudos realizados foram de natureza qualitativa, na perspectiva de estudo de caso etnográfico (LUDKE; ANDRÉ, 1986/2001), visando conhecer, por meio de documentos escolares, professores, pais, direção da escola e estudantes, aspectos da vida diária escolar que constituem a qualificação positiva da escola na rede pública municipal de São Paulo. Apresentaremos, a seguir, os estudos realizados nas duas escolas.

A escola de maior IDEB: caminho percorrido no campo de investigação

Visando desenvolver um percurso de aproximação com o campo de pesquisa, protagonizada pela escola pública de maior IDEB, a investigação considerou como fontes de informação: a) documentos produzidos pela escola, considerando como elemento central o texto do Projeto Político Pedagógico; b) relatos a respeito da prática docente desenvolvida no dia a dia escolar, visando à efetivação das propostas pedagógicas, curriculares e aos desafios postos pelo processo de escolarização; e, c) estratégias e projetos desenvolvidos por professores, direção, pais e coordenadores para enfrentar desafios das dificuldades apresentadas no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, nas relações institucionais, pedagógicas, culturais e relacionais estabelecidas bem como as relações estabelecidas com as famílias dos estudantes matriculados.

A permanência na escola compreendeu 12 meses, distribuídos em duas etapas desenvolvidas por estudantes de Graduação em Psicologia, bolsistas de Iniciação Científica². Nesse período, foram realizadas: 10 visitas à escola e nove entrevistas, assim distribuídas: com Direção (2); Assistência de Direção (1), Coordenador Pedagógico (1), Professora da Sala de Recuperação (1) e da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (1), Professora da Sala de Leitura (1) e mães da Associação de Pais e Mestres da escola (2).

A escolha dos entrevistados baseou-se na proposta de Taylor e Bogdan (1998), que consideram que há entrevistados que são chave para obtenção de informações para a pesquisa, por representarem diversos segmentos da escola. No âmbito do tema desta pesquisa, cujo foco encontra-se nas políticas de enfrentamento ao fracasso escolar, as entrevistas foram personalizadas, de modo a contemplar as questões centrais da pesquisa, bem como as especificidades de cada um dos entrevistados. Todas foram gravadas

² Participaram os estudantes de Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: Larissa Prado Matos (1o. de agosto de 2012 a 31 de julho de 2013) e Gianlucca Vergian Dalenogare (1o. de agosto de 2013 a 31 de julho de 2014), bolsistas de Iniciação Científica, apoio do CNPq, sob orientação da Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

com consentimento dos participantes e foram realizadas nas dependências da escola, conforme a escolha dos entrevistados.

Nesse período, foi disponibilizado o Projeto Político Pedagógico da Escola, que se tornou um importante documento para a compreensão das propostas desenvolvidas nos dois anos escolares em que se desenvolveu a pesquisa. Também foram consultados documentos referentes às propostas para a Educação Especial.

Na aproximação com a escola e em todo o processo de negociação realizado no campo de pesquisa, foi demonstrado interesse da direção, de seus professores e mães no envolvimento com o tema da pesquisa. Houve uma grande receptividade aos pesquisadores, e a escola foi, de fato, aberta à pesquisa, não só pelos documentos disponibilizados, como também pelo diálogo estabelecido com os pesquisadores.

Assim, tendo em vista os objetivos da pesquisa, organizaremos, para efeito deste capítulo, as questões que consideramos fundamentais para a discussão das políticas públicas para o enfrentamento do fracasso escolar: a) a apresentação da estrutura e do funcionamento da escola que apresenta bons índices de avaliação no IDEB; b) o Projeto Político Pedagógico e a questão do conhecimento e da estrutura democrática de participação na constituição do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE); c) a centralidade das ações pedagógicas em políticas públicas de leitura, escrita, inclusão e diversidade; d) a relação de diálogo com a comunidade e participação dos pais.

Apresentação sobre a estrutura e o funcionamento da escola que apresenta bons índices de avaliação no IDEB

Trata-se de uma escola pública municipal, gratuita, instalada em um bairro popular da cidade de São Paulo, atendendo aos moradores de um conjunto habitacional financiado por política pública de habitação popular. A escola possui os nove anos do Ensino Fundamental e conta com 30 professores, 350 estudantes, um diretor e um vice, coordenador pedagógico, uma professora de apoio à sala de leitura e uma professora que responde pelos encaminhamentos de estudantes na área da Educação Especial.

Sua origem se deu devido à mobilização dos moradores da comunidade que se organizaram por meio da criação da associação de moradores e reivindicaram aos órgãos estaduais e municipais o funcionamento da escola. A origem da escola é, portanto, devido à iniciativa ativa da comunidade que atende, entendida como um dado histórico que corrobora uma boa relação entre ambas, escola e comunidade. Esse compromisso da escola com aqueles que a constituem se faz presente no seu Projeto Político Pedagógico e em várias das ações propostas com a comunidade e pela Associação de Pais.

Do ponto de vista da estrutura, compreende um terreno em torno de 6000 metros quadrados, com um prédio de alvenaria de dois andares, contendo salas de aulas, sala da direção e de professores, biblioteca e sala de leitura, sala para informática, pátio, refeitório, área externa gramada, estacionamento, banheiros. Possui uma fanfarra, cujos instrumentos também se encontram armazenados em sala própria. O prédio encontra-se bem cuidado, com várias exposições dos trabalhos dos estudantes em muitos de seus corredores e pátio.

Condições de trabalho e iniciativas do corpo docente

A presente pesquisa considera que as condições de trabalho dos professores e gestores entrevistados – seja pela estrutura da própria escola seja até mesmo das salas pelas quais são responsáveis – são aspectos fundamentais para a efetivação de políticas educacionais. Consideramos que as possibilidades de trabalho do professor baseiam-se, também, na estrutura sob a qual ele exerce sua profissão. Assim, caracterizaremos, brevemente, as salas de aula em que os professores atuam.

A escola conta com uma Sala de Leitura. O ambiente serviu de espaço para as duas primeiras entrevistas, por ser amplo e conter mesas redondas, as mais indicadas para aquelas conversas. É na Sala de Leitura que acontecem as aulas em que os estudantes entram em contato com diversos tipos de literatura. A sala foi organizada com a ajuda dos próprios estudantes, que desenvolveram categorias de separação (humor,

drama, cultura étnico-racial etc.). O lugar é bem arejado e a professora conta que ele é muito utilizado para reuniões do corpo docente, por ser a única sala com ar condicionado e mesas maiores.

O segundo local visitado foi uma sala que fica nos fundos da escola. É uma pequena casa, no próprio terreno da instituição, onde existe apenas uma sala de aula. Ela é destinada para as aulas da Recuperação Paralela e para a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). A SAAI dessa escola é, segundo a própria professora, “um reforço com estilo diferenciado”. A palavra “diferenciado” tem a ver com o tipo de estudantes que a sala recebe, os quais devem possuir laudo médico (como será explicado mais adiante). Ela conta que trabalha ou já trabalhou com diversos tipos de deficiência, dentre eles, os estudantes com autismo.

Pelas informações obtidas, foi possível perceber a importância de material didático diferenciado nessas salas de aula, que trabalha especificamente com estudantes que apresentam maiores dificuldades no processo de escolarização. Todas as professoras entrevistadas falam sobre a tentativa de fazer que suas aulas sejam voltadas para as demandas que vêm dos próprios estudantes. A professora da sala de leitura conta que já foram feitos saraus, conversa com autores de alguns livros etc.

É marcante esse contato com os estudantes e a tentativa dos professores de fazerem uma aula com eles, para eles. No ano em que a pesquisa teve início, havia acontecido um grande evento na escola, que exemplifica muito bem esse esforço tanto dos professores como do grupo de direção. Foi feito um projeto chamado “Diálogos com o Sagrado”, que levou para a escola líderes de diversas religiões, para apresentar suas crenças para todos os estudantes e, inclusive, aos pais que estivessem interessados. A ideia surgiu quando um dos professores começou a passar para sua sala de aula um vídeo sobre capoeira, o qual iniciava com alguns rituais típicos de religiões de cultura predominantemente negra. Ao observarem essas cenas, alguns estudantes de crença evangélica manifestaram o desejo de sair da sala, levaram reclamações para os pais, que, por sua vez, voltaram com novas reclamações para a escola, por sentirem que o ocorrido havia sido desrespeitoso para com a religião deles. Ficou claro para todo o corpo docente que havia um

contingente grande de evangélicos na escola, e que a liberdade religiosa e o respeito a todas as religiões deveria ser trabalhado pelos professores. Assim, foi organizado esse projeto que repercutiu, inclusive, na reorganização da Sala de Leitura, que passou a ter mais uma sessão de livros: Cultura Étnico-Racial, com estudantes acessando livros sobre o assunto.

Mesmo assim, todos têm a sensação de fazer pouco pelos estudantes. Segundo a professora da Sala de Leitura, os professores dessa escola encaram-na como “espaço de luta”. A professora da Sala de Recuperação conta que a cada dia aparece uma novidade, um novo espaço para trabalhar, estudantes com demandas diferentes etc. Os professores contam que ainda há vontade de se fazer muito, e que algumas tentativas encontram obstáculos. Há impossibilidades relacionadas à estrutura, tempo, número de turmas etc. Segundo a professora da Sala de Leitura, “a gente tem muito projeto na realidade. A gente precisa até fazer uma avaliação, ver o que pode... Porque é muita coisa boa, é muita boa vontade. Mas às vezes a gente não alcança”.

Apesar das dificuldades impostas por determinadas condições, os professores procuram organizar-se de forma colaborativa. A professora da Sala de Leitura conta que eles realizam reuniões para trabalhar as questões que estão fazendo parte do dia a dia do trabalho docente. Segundo ela, “é um pessoal que se ajuda. Tudo que a gente precisa, pode contar com os colegas. Isso é bacana”. Na entrevista com a assistente de direção, também há referências sobre isso, além de mostrar como seu trabalho é específico para lidar com as deficiências. Ela ajuda os professores no trabalho com os estudantes que têm alguma especificidade, mas que, por não possuírem laudo, não podem frequentar a SAAI, que é uma exigência política de inclusão. Aliás, é a própria professora da SAAI que indica locais de encaminhamento para esses estudantes, orientando os pais a conseguirem um laudo que possibilite um trabalho diferenciado, voltado para as necessidades de seus filhos.

Fica evidente, pelas informações relacionadas a essa categoria, a importância de um olhar sensível para as questões de cada um dos estudantes. Como é o caso da professora de leitura que percebeu que muito da dificuldade de aprender a ler estava relacionada à vergonha que alguns

estudantes tinham de ler em público; por isso, ela desenvolveu um trabalho novo, que envolvia a leitura individual com os estudantes que apresentavam essa dificuldade.

Além disso, preza-se por uma escola feita por eles e para eles. Isso pode ser uma boa estratégia para se atingir as dificuldades do corpo discente como um todo, elaborando, por meio da demanda dos estudantes, a melhor maneira de se trabalhar com determinada turma, aumentando o grau de envolvimento dos estudantes com o professor e com a disciplina.

O projeto político pedagógico e a questão do conhecimento e da estrutura democrática de participação na constituição do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE)

Para analisar um Projeto Político Pedagógico (PPP), precisamos compreender sua função nas escolas públicas municipais da cidade de São Paulo. Asbahr (2011) contextualiza o PPP no movimento de governos populares que tiveram lugar na capital paulista³. A autora cita o Projeto Político-Pedagógico e o Movimento de Reorientação Curricular, documento emitido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), para mostrar a discussão referente à autonomia escolar que acompanhava as propostas em relação ao projeto, que deveria ser pensado e elaborado pelas próprias unidades de ensino.

A implementação dos projetos em um contexto de abertura política e democratização do Estado brasileiro (o fim da Ditadura Militar e a promulgação da Constituição Cidadã) expressa, na realidade escolar, ações pela democratização das instituições escolares. Tais ações possibilitaram uma série de mudanças que incentivavam os mecanismos de participação popular e a cooperação entre os diversos segmentos escolares. De fato, Asbahr (2011), ao revisar a produção acadêmica referente ao Projeto Político Pedagógico, deu grande importância à sua elaboração coletiva. Isso mostra que

³ A proposta da constituição da modalidade Projeto Político Pedagógico, entendido como dispositivo de organização e de participação escolar, teve início na gestão da Prefeita Luiza Erundina (1989-1992) e foi retomada pela gestão da Prefeita Marta Suplicy (2001-2004), na direção da construção da escola democrática na cidade de São Paulo.

sua própria elaboração deve ser feita de modo democrático, não sendo compreendido pela autora como um mero documento que viria a instituir mecanismos de participação popular nas escolas, mas como um dispositivo, uma ação, um instrumento, por si mesmo, capaz de provocar efeitos e transformar a realidade escolar.

Portanto, estudar o PPP dessa escola municipal suscitou as seguintes questões: qual é o posicionamento político manifestado (explícita ou implicitamente) por esse projeto? Como a relação entre a proposta pedagógica e o plano de trabalho se expressam nesse documento? Como se deu a elaboração desse projeto? Como são concebidos os diversos segmentos da escola e a relação entre eles? Como a concepção de educação e a identidade da escola se manifestam nesse documento? Em suma, como se expressa nesse projeto a busca por uma realidade democrática (a qual se relaciona intimamente com a própria existência desse instrumento)? Tentaremos apresentar algumas das respostas sobre as questões sobre as quais este trabalho de pesquisa se debruçou.

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada está organizado em sete partes: (I) Identificação da Unidade Escolar; (II) Ler, Escrever, Conviver, Incluir e Conservar; (III) Plano de Metas - 2013; (IV) Núcleo de Gestão Democrática; (V) Resultados Esperados; (VI) Avaliação e (VII) Anexos.

Poderíamos elencar a segunda parte do documento (Ler, Escrever, Conviver, Incluir e Conservar) como a mais importante para compreender as noções de educação subjacentes às práticas que constituem essa instituição. Tal parte define o Projeto Especial de Ação (PEA) do documento, no qual são expostos os objetivos e princípios pedagógicos presentes nos planejamentos e práticas efetuadas. Nossa análise dará prioridade às relações entre esses objetivos e princípios e as ações definidas e previstas no documento.

A valorização da diversidade assume papel fundamental no Projeto. No plano pedagógico, essa valorização é expressa pela noção de interdisciplinaridade e de uma noção da linguagem como diversificada – citando-se as linguagens “verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal e outras como

meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias” (p. 23), sendo colocada sempre a serviço da formação de cidadãos ativos na sociedade. Mas essa valorização vai além do campo epistemológico: vemos uma forte preocupação com uma efetiva inclusão escolar e com o enfrentamento ao preconceito.

É dada também importância à formação de uma consciência ambiental, fato que ocorre em consonância com a localização da escola (que se encontra próxima a uma nascente). É possível, portanto, sintetizar os princípios expressos no PEA como uma preocupação em formar cidadãos atuantes e tolerantes por meio de uma perspectiva pedagógica geral de desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica dos diferentes discursos. Há ainda o estímulo ao contato e valorização da diversidade nos diferentes níveis, colocando como pauta curricular a luta pela democracia e o combate ao preconceito, além da luta pelo meio-ambiente.

Na organização curricular, é dada uma posição central ao aspecto linguístico, colocando-se como prioridades, por exemplo, o desenvolvimento de “práticas de leitura e escrita com rotinas diárias” e do prazer pela leitura. Na terceira parte do documento, constatamos, na ação denominada “Formando Cidadãos”, uma articulação de todos os elementos já apontados: a valorização do “gosto pela leitura através da diversidade de gêneros textuais” é colocada conjuntamente com a busca da “boa convivência entre educadores, educandos e comunidade” e da formação do estudante como “integrante, dependente e agente transformador do ambiente, contribuindoativamente para a melhoria do meio ambiente” (p. 29/30). Essa conjunção reafirma a conexão que se faz entre o individual e o social na educação, mostrando que essa escola amplia a noção comum de seu papel pedagógico, fazendo-o transcender o mero “conteudismo” que, muitas vezes, domina as escolas contemporâneas. É marcante, nesse Projeto, o amplo espectro de objetivos expostos anteriormente na forma de pautas e temas de estudo, incentivando, prioritariamente, a capacidade de reflexão por parte do estudante sobre a realidade na qual está implicado.

Nas atribuições do Núcleo de Gestão Democrática, podemos ver uma série de compromissos na direção de estabelecer um ambiente no

qual os diversos segmentos que o compõem sejam participativos. Cabe destacar que, nessas atribuições, são colocados como importantes os temas da participação dos familiares na escola e da autonomia dos estudantes. Cabe apontar que esse conjunto de princípios é reforçado ao se observar as referências bibliográficas do Projeto. A presença de títulos como Gestão Democrática, Pedagogia da Autonomia e Escola e Democracia explicitam o movimento realizado pelo Projeto na direção de uma educação que não se restringe à interiorização de conteúdos, mas ao desenvolvimento de cidadãos.

A centralidade das ações pedagógicas em políticas públicas de leitura, escrita, inclusão e diversidade

Como analisado anteriormente, as políticas de leitura, escrita, inclusão e diversidade possuem um lugar de centralidade no PPP e no PDE da escola estudada. Por meio de entrevistas, observações e encontros com os gestores da escola, pudemos compreender mais detalhadamente as práticas docentes que envolvem tais políticas.

Algumas políticas implantadas na escola, pela Secretaria de Educação do município, possibilitam trabalhos conjuntos entre os integrantes do corpo docente. O Programa Ler e Escrever é um deles. De acordo com a professora da Sala de Leitura, todos os professores devem trabalhar, segundo essa política, conteúdos similares nas atividades de sala de aula, possibilitando aproximar os conteúdos das diversas disciplinas oferecidas. Dessa forma, os professores têm oportunidade de estar sempre em contato, trabalhando de forma complementar, seja nas disciplinas de Português seja na de Matemática.

Essa sala ocupa lugar de centralidade, trabalhando na articulação dos diversos conteúdos nos primeiros anos de escolarização, bem como com as estratégias utilizadas pela professora para o incentivo à leitura ao identificar determinadas barreiras que venham a dificultar o desenvolvimento das crianças nesses primeiros anos de escolarização. Um exemplo disso foi relatado na entrevista com a professora da própria sala, que conta que

aumentaram os empréstimos de livros relacionados à cultura étnico-racial, após o trabalho sobre “Diálogos com o Sagrado”, destacado neste capítulo. Esses livros ganharam uma subdivisão na sala de leitura, dando destaque a eles e incentivando ainda mais o seu empréstimo. Os pais também podem acessar a sala e realizar empréstimos de livros.

A política de inclusão faz-se presente em muitas ações realizadas pela escola e em várias modalidades de apoio, oferecidas pela rede pública municipal, para crianças com deficiência por meio do CEFAI – Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, acrescido de projetos tais como: Projeto REDE, de formação de cuidadores, que serão Auxiliares de Vida Escolar – AVE; PAI – Professor que Acompanha a Inclusão, constituído de um professor para cada três ou quatro escolas, e a Casa do Adolescente⁴, projeto de espaço de acolhimento destinado à Saúde Integral na adolescência. São locais de encaminhamentos possíveis para estudantes com dificuldades específicas.

A Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI – faz parte do conjunto de políticas de auxílio ao aluno com deficiência; porém, só pode receber estudantes para aulas quando eles possuem um laudo que identifique a sua particularidade. Caso contrário, não há a possibilidade de se trabalhar com esse estudante por meio da SAAI. Assim, as professoras estimulam, junto com as famílias, encaminhamentos possíveis para que se consiga esse laudo e a escola possa trabalhar da melhor forma possível com aquela criança ou aquele adolescente. Porém, em todas as entrevistas, as professoras revelam que há grande fila de espera para o atendimento. Além disso, elas contam que esse contato também é dificultado para a escola, que acha importante ter um retorno dos encaminhamentos. Os professores entendem que, quando isso acontece, é muito produtivo para a escola.

Ainda sobre o assunto da deficiência, os professores trouxeram alguns questionamentos, principalmente quando tratam da entrada desses estudantes na escola. Dentre eles, destaca-se o fato de a escola ser obrigada

⁴ Sobre a Casa do Adolescente, ver <http://www.casadoadolescente.com.br/site/>

a matricular as crianças e adolescentes com deficiência, mas as próprias políticas não deram subsídios para a escola recebê-los com qualidade.

A escola estudada foi bem classificada segundo os conceitos do IDEB, mas, quando se trata de deficiência, a questão da acessibilidade deixa a desejar, já que o prédio escolar, ao ser idealizado e construído pelo poder público, não contemplou a dimensão de acessibilidade para pessoas com deficiência, não tendo elevadores para o acesso ao andar superior, onde se encontram as salas de aula. Portanto, a alternativa foi a construção de salas de aula para os estudantes com deficiência no andar térreo, na edícula da escola.

A professora da SAAI reitera o que Amaral (1994) indica sobre a inserção de crianças com deficiência no processo de escolarização. Há que se enfrentar tanto as barreiras arquitetônicas como as barreiras atitudinais diante da pessoa com deficiência. Vale ressaltar que há 20 anos o Brasil (1994), é signatário da Declaração de Salamanca, que considera como direito de pessoas com necessidades educativas especiais terem acesso e receberem uma educação com a mesma qualidade das demais crianças e adolescentes. Assim, pelos relatos dos educadores dessa escola, podemos perceber que o que acontece no ambiente escolar hoje em dia é a entrada de pessoas com deficiência num ambiente em que o professor encontra ainda auxílios que são insuficientes diante de dilemas, do desconhecido e de diversos tabus, tendo que resolver as problemáticas que a escola enfrenta.

Essa dimensão mostra, portanto, que há dificuldades que devem ser estudadas, mas que, ao mesmo tempo, há certa autonomia do corpo docente para que se ultrapassem os obstáculos da melhor forma possível. Eles colaboram mutuamente, ao procurarem saídas para as dificuldades diárias, da melhor maneira possível.

A relação com a comunidade e a participação dos pais

Neste item, consideramos importante destacar, no âmbito desta pesquisa, a importância que adquire a relação participava dos pais e da comunidade na constituição das políticas para o enfrentamento do fracasso

escolar. Para tanto, apresentaremos alguns aspectos que encontramos na leitura do Projeto Político Pedagógico, em entrevistas com gestores e pais que participam do Conselho da Escolar. Tivemos o intuito de compreender como esses pais são incluídos nas decisões e acontecimentos cotidianos dessa instituição, o que isso significa para eles e o quanto valorizam essa participação, bem como em relação à comunidade atendida.

Entrevistamos duas mães de estudantes da escola que demonstraram participar ativamente nas decisões da escola. Ambas mencionaram como característica dessa escola o estímulo à participação da população. No discurso das mães, é ressaltada que a participação dos pais, ao ser incentivada ainda mais pela direção escolar, traz importantes mudanças no interior das práticas educativas. Uma das mães afirma:

Eu venho em reuniões, passo para perguntar que decisões vão ser tomadas. Quanto é pra ser gasto no dinheiro, no que que vai ser gasto, como deve ser feito, o que não... tem que ter o consentimento de todos. Então, assim, eu faço parte desse todo.

É evidente que ela menciona, no trecho acima, decisões importantes presentes na administração da escola, e a noção de participar do todo é um traço muito importante para se avaliar quão democrática é a gestão. Em outro trecho da mesma entrevista, temos a seguinte afirmação:

E você sai daqui de uma forma esclarecida, até mesmo quando as pessoas me perguntam de filho, se estão com problemas com alunos ou com professores que falaram algo, eu falo: – Olha, a melhor coisa que eu vou falar pra você resolver é indo até a escola, expondo seu problema, exponha o seu filho, fala, coloca ele pra dizer.

Aqui se caracteriza, nas relações com a escola, a existência de um espaço no qual a exposição de uma determinada situação conflituosa, em determinado contexto, é uma situação positiva, que não acarreta punição. Essa mãe encoraja os pais a trazerem suas questões ao diretor e coordenador pedagógico, a participar e a solicitar esclarecimento – mostrando que

a participação de seu segmento na escola é não só tolerada, mas procurada e desejada.

É interessante examinar como essas mães encaram o envolvimento com a escola. Um dos aspectos positivos que elas mais enfatizaram foi a relação com a participação na vida dos filhos. Uma das entrevistadas explica como entende a falta de pais nas reuniões: “perdem o convívio com os filhos dentro da escola, eles não têm aquele contato que eu tenho de saber da vida do meu filho, como que é dentro da escola”. A escola assume, aqui, um papel mediador do contato dos pais com uma parte da vida dos filhos, papel este reconhecido pelos pais. Assim, fazer parte da escola implica acompanhar uma grande parte da vida dos filhos, evidenciando a importância da valorização e do incentivo da participação dos pais pela escola.

Cabe apontar que, embora tenham demonstrado sentimentos de pertencimento, há momentos em que se percebe que esse pertencimento não é total. A entrevistada não soube especificar tão bem sua participação em um conselho do qual faz parte na Diretoria Regional de Educação (DRE), nem a função desse Conselho: “Fica discutindo sobre assim, sobre a situação geral da educação. Conselho de escolas, onde várias escolas se reúnem, e cada uma coloca um debate pra ser discutido”, o que mostra a necessidade de melhores esclarecimentos por parte da escola sobre o papel e a importância desses conselhos no conjunto das ações educacionais e institucionais das diretorias de ensino.

Quando afirmamos que a escola incentiva a participação dos pais, corremos o risco de reforçar uma imagem na qual eles são essencialmente passivos, com a participação política sendo dada gratuitamente a eles. Uma das entrevistadas, ao mencionar o tema da participação dos pais, informa que houve a necessidade de luta na busca da presença deles, nas direções anteriores:

Eles já vinham, por exemplo, se eles quisessem assim, alguma coisa, eles já vinham com aquilo pronto. Pra você você se sentia como tanto faz você opinar ou não, só que eu tive comecei a perceber isso. Aí eu falei:

‘Não! Como que vocês vêm com uma coisa pronta sem ter perguntado pros pais?’

No entanto, devemos reconhecer que poucos são os pais que se apresentam ativamente na instituição. Mesmo em reuniões de pais, espaço dedicado especificamente a eles, é apontada pela entrevistada uma quantidade considerável de faltas: “Eu conheço pais que não vêm à reunião de pais. Que diz que não tem tempo pra ouvir besteira. Tem muitos que não vão”. Essa fala revela, por trás dessa passividade, certa desqualificação dos espaços de participação. Trata-se de uma posição antidemocrática comum em nossa sociedade, com os espaços de discussão e deliberação sendo esvaziados progressivamente e os cidadãos tendo sua participação cada vez mais restrita à esfera do consumo. Em outro trecho da mesma entrevista, podemos ver esse efeito: “Tem muitos que reclamam, vêm bilhetes pro conselho, pra diretora da escola. Eu conheço pais que não vêm à reunião de pais”. Muitos pais reconhecem sua participação reduzida à reclamação, à demanda passiva demonstrada pelo bilhete, sem a busca de um esclarecimento ou discussão que reconhece o caráter político do problema. Essa tendência configura-se como um dos maiores desafios presentes nas instituições escolares, e não é exceção: Como combater essa apatia? Como produzir participação naqueles que não a procuram?

Em ambas as entrevistas, foram mencionados o fato de a escola ter um número pequeno de estudantes e a sua localização, como fatores que contribuem para sua abertura à participação da comunidade e dos familiares. Segundo uma das entrevistadas, o fato de ser uma escola pequena ajuda bastante a resolver os problemas: “O seu contato fica melhor com as pessoas, até mesmo para estar esclarecendo alguns problemas, não é uma coisa que é difícil você chegar.” O tamanho da escola possibilita fugir das relações instituídas por lugares estereotipados de diferentes membros, visto que essas relações passam a se dar de maneira mais pessoal e empática. A localização da escola aparece como um fator que contribui para a inclusão dos pais e para o acompanhamento da vida escolar dos filhos: “Aqui tá

dentro de casa, qualquer coisa você vai correndo, você ouve alguma coisa, você tá lá”.

Uma das mães entrevistada revela que conhecidos evitavam matricular os filhos na escola porque ela atendia muitos alunos de classe baixa. Essa relutância, entretanto, foi sendo vencida aos poucos ao constatarem como era a experiência com o trabalho desenvolvido por essa escola.

Inicialmente, a acessibilidade da escola a moradores de uma comunidade próxima era um fator gerador de impasses para outros moradores de classe média. Posteriormente, esses impasses foram sendo ressignificados. É um momento no qual se expressam, no ambiente escolar, as contradições e as tensões de uma sociedade de classes, suas separações e preconceitos, mas é também um momento no qual essas tensões podem ser combatidas ou, ao menos, pensadas.

Cabe relembrar a participação ativa e decisiva da comunidade que propiciou a construção da referida escola, já mencionada anteriormente. Consideramos, portanto, que a abertura da escola pesquisada à participação ativa dos familiares e sua proximidade com a comunidade (que, não se pode esquecer, foi protagonista na reivindicação que levou à origem da escola) são características importantes para compreender a qualidade de seu ensino e seu sucesso na construção de um ambiente gerador de pensamento crítico.

Estudo realizado em escola de menor IDEB: percurso no campo de investigação

A permanência em campo durou dois semestres letivos. Participaram da investigação em campo na escola de menor IDEB três estudantes de formação científica, uma pesquisadora cursando o Mestrado e uma pesquisadora responsável pelo projeto. O contato inicial com a escola foi difícil e revelador das dificuldades que a escola enfrentava: várias reuniões foram agendadas e desmarcadas, o que gerou atrasos em nosso planejamento. Devido aos atrasos, não foi possível realizar entrevistas com os familiares, previstas inicialmente.

As fontes de informação utilizadas foram: a) entrevistas individuais e coletivas com professores, coordenação e direção; b) observações em sala de aula e nos espaços comuns da escola; c) conversas informais; d) e a documentação produzida pela escola. No primeiro semestre do trabalho de campo, em 2013, foram realizadas duas entrevistas coletivas com grupos de professores – a primeira com dez e a segunda com nove professores – e a coordenadora; além de entrevistas individuais com a diretora e a coordenadora. No semestre seguinte, foram feitas observações em salas de aula do 1º e 4º anos, conversas informais com profissionais da escola e uma entrevista com um professor. As entrevistas em grupo foram gravadas em áudio e vídeo, para melhor identificação dos autores das falas, e as individuais apenas em áudio. As cópias das transcrições foram enviadas aos entrevistados para aprovação ou retificação do conteúdo, caso necessário. Após a composição das transcrições, as gravações de áudio e vídeo das entrevistas foram destruídas. Os nomes de todos os entrevistados foram alterados para preservar suas identidades.

Logo após a realização das entrevistas com a diretora e a coordenadora, ambas entraram em período de afastamento por licença médica, que se prolongou por meses. A escola já enfrentava dificuldades com ausência de professores, fato que se agravou ainda mais. A coordenação mudou no início de 2014.

As observações participantes foram realizadas no segundo semestre da permanência em campo. O único pré-requisito estabelecido foi de que fossem salas do Ensino Fundamental I. A escolha foi feita baseada na disposição das professoras responsáveis pela turma em nos receberem em algumas de suas aulas. Foram realizadas cinco observações numa sala de primeiro ano, das 7h às 9h da manhã, às quintas feiras. O dia e o horário escolhidos seguiram a disponibilidade dos pesquisadores. Outras duas visitas foram realizadas com o objetivo de esclarecer, por meio de uma conversa informal com membros do corpo docente, questões pendentes para a pesquisa, levantadas com as observações. Somente na última visita, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola e, como o documento de

2014 ainda não estava finalizado, tivemos acesso ao documento de 2013, por meio de requerimento à coordenadora.

A permanência da pesquisadora na mesma sala possibilitou o conhecimento de sua dinâmica, fornecendo elementos e recursos para compreensão de questões existentes entre os estudantes e a professora da turma. O entrosamento entre os estudantes e a pesquisadora, bem como com a professora, foi fundamental e possibilitou um contato mais íntimo e genuíno com o funcionamento da sala, com seus membros e suas características peculiares.

Elementos sobre a estrutura e funcionamento da escola

A escola em questão encontra-se numa região de contrastes, próxima a um bairro considerado nobre, verticalizado e arborizado, e ao lado de uma favela. A população atendida na escola é predominantemente de baixo poder aquisitivo, oriunda da comunidade local.

No total, são 913 estudantes matriculados na escola, sendo: 282 no Ensino Fundamental I, dividido entre manhã, 1ºs e 4ºs anos, e tarde, 2ºs e 3ºs anos; 512 no Ensino Fundamental II, também dividido entre manhã e tarde, com todas as séries em ambos os períodos; 119 na Educação de Jovens e Adultos, com todas as séries no período noturno.

A escola conta com 16 salas de aula, além de duas salas de leitura, duas quadras, dois laboratórios de informática, uma brinquedoteca e um parque. Possui acesso para pessoas com deficiência física, com uma rampa e um banheiro próprio.

Quanto aos recursos humanos, a escola conta com 76 professores, 21 no Ensino Fundamental I e 55 no Ensino Fundamental II. No total, são 90 servidores, sendo uma diretora, dois coordenadores pedagógicos, dois assistentes de direção, nove no apoio operacional e administrativo, e 76 no Ensino Fundamental I e II. Há a distribuição de merenda, material escolar e uniforme. Esses dados foram obtidos no site da Secretaria Municipal de Educação, na data de 26 de julho de 2013.

O ambiente escolar, no momento da pesquisa, estava em boas condições. Havia sido pintado há pouco tempo e encontrava-se higienizado, com poucas marcas dos estudantes nas paredes e murais. O acesso de entrada, as quadras, a sala de informática, a sala de leitura e o espaço administrativo, como a secretaria, a sala dos professores e dos coordenadores, locais mais frequentados pela equipe do projeto durante as visitas e entrevistas, estavam em bom estado e limpos. Os espaços da escola são amplos, bem dimensionados, os corredores e escadas possuem barreiras físicas, como grades que permitem controlar o acesso aos diferentes ambientes da escola. A sala de informática, de leitura e biblioteca são mantidas fechadas à chave.

Apontamentos sobre as questões levantadas em campo e as políticas públicas vigentes

Por intermédio das leituras da transcrição das entrevistas com o corpo docente, é possível perceber o ponto de vista mais geral dos professores como um todo a respeito de algumas políticas públicas de educação implantadas no âmbito das escolas da rede municipal em São Paulo. A pergunta de abertura das entrevistas foi sobre quais políticas são perceptíveis nas séries iniciais, e como isso acontece. Por ser uma pergunta abrangente, permitiu aos professores delimitarem sua fala de acordo com o que é mais relevante para eles. Ao responderem essa pergunta, dois professores abrem a entrevista citando uma política que “evita a evasão”, nas palavras do professor Maurício. Segundo ele, o modo de manter o aluno na sala de aula seria trocando sua matrícula por benefícios para a família, como, por exemplo, o Programa Bolsa Família, oferecido a famílias de baixa renda. A professora Joana explica que o objetivo de manter o aluno matriculado seria o de incluí-lo, posteriormente, em um índice de estudantes alfabetizados, o que ocorre quando esse estudante muda de ciclo, ou seja, passa do quinto ano para o sexto ano. A professora Cecília conta como acontecem os ciclos na escola:

Seria fundamental I e II. Ciclo I e Ciclo II. Então, no Ciclo I, as crianças vão do primeiro ao quinto ano sem reprovação. Elas reprovam pela

frequência: acima de 25% de ausência a criança tá reprovada. Então, não necessariamente se tiver alfabetizado ou não, ele vai passar do segundo pro terceiro, do terceiro pro quarto, ele vai passar. No máximo, o que vai acontecer é ele chegar no quinto ano e reprovar.

O problema aí estaria não no sistema de ciclos em si, nem na progressão continuada a ele vinculada, mas na falta de meios com os quais os professores contam para assegurar que o estudante saia do ciclo tendo assimilado satisfatoriamente o conteúdo ministrado até aquele momento e com capacidade de acompanhar os conteúdos do próximo ano. A professora Cecília, ao dizer “os alunos já têm essa certeza, eles já sabem que não vão reprovar”, relaciona essa certeza ao descompromisso com o aprendizado.

A proposta da progressão continuada ainda é sabotada por mais dois fatores, um deles trazido à tona na entrevista com o corpo docente, e o outro levantado tanto pela diretora quanto pela coordenadora em suas entrevistas individuais. O primeiro seria a reclassificação, que, segundo os professores, é uma deliberação da diretoria de ensino. Essa reclassificação funcionaria, nas palavras do professor Maurício, como uma “correção de fluxo com relação à idade”, ou seja, se o estudante, ao final do ciclo, ficar retido algumas vezes e, por esse motivo, ficar com uma diferença significativa de idade em relação à classe, ele é reclassificado e acaba sendo aprovado. Em suma, há uma instância superior que decide sobre sua aprovação. As falas dos professores esclarecem os motivos que eles atribuem para isso: um é a desistência do estudante retido por muito tempo, que dá prioridade a trabalhar ou simplesmente abandona a escola; o outro motivo é o comprometimento da sala de aula como um todo, devido ao estudante desinteressado, que atrapalha os demais, como expõe a professora Rafaela: “Nem ajuda o aluno, e atrapalha os outros. Compromete a construção do conhecimento dos outros.” O segundo fator que compromete a proposta da progressão continuada é o caráter não obrigatório da recuperação paralela, que seria, nessa política dos ciclos, o meio mais eficaz de conter e suprimir as defasagens de aprendizagem do estudante durante o ciclo propriamente dito, nas palavras da coordenadora Cássia. Tanto a coordenadora quanto

a diretora atentam para a baixa frequência dos estudantes nos projetos de recuperação paralela oferecidos no contra turno. Ambas relatam que a dificuldade não está na relação com as entidades que funcionam no contra turno da escola, como ONGs e centros de convivência, e são frequentadas pelos estudantes, mas na falta de vontade destes, como observado na fala da coordenadora Cássia, “As ONGs apoiam, dizem que tudo bem, que eles podem vir e mesmo assim eles não vêm. Então a gente tem um alto índice de ausência dos meninos.”

Outra imposição feita aos professores, além da reclassificação, seria a compensação de ausência. Esta existe como um meio de impedir a reprovação de um estudante que possa vir a exceder o número máximo de ausências permitidas para que ele seja aprovado. Segundo explicado por Cássia, se o professor ou o coordenador, ao acompanhar a frequência dos alunos, depara-se com um caso elevado de faltas, ele deve imediatamente oferecer atividades compensatórias de ausência a esse estudante para impedir sua retenção. No entanto, como a própria coordenadora destaca, essas atividades não compensam qualitativamente o aprendizado que ele teria em sala de aula, sendo apenas uma compensação proporcional em termos de tempo.

Ele faz o registro de atividades equivalentes ao conteúdo que foi trabalhado em sala de aula, cujo tempo proporcional compensa as ausências. Então, a gente percebe um tempo em que a gente tem realizado compensação de ausência... que não existe de fato uma equiparação entre o período de ausência do aluno e o que ele... as habilidades que ele desenvolve fazendo as atividades de compensação de ausência. Mesmo assim, ele fica em déficit no processo de aprendizagem, em nossa opinião, em nosso nome, mas ele compensa numericamente as ausências, evitando a retenção.

Fica evidente, na própria fala dos professores, o quanto é prejudicial essa equivalência entre o conteúdo da aula ministrada pelo professor e a atividade de compensação de ausência. As falas das professoras Cecília e Rafaela demonstram essa preocupação:

Não está garantido que ele aprende o conteúdo dos dias que ele estava na escola. Não garante de jeito nenhum. (Professora Cecília)

Claro que não, já que o conteúdo é construído, o conhecimento é construído e não jogado em cima dele. Ele não está construindo com você... (Professora Rafaela)

De fato, existe uma série de fatores que limitam e direcionam rigidamente o trabalho do professor na escola. A progressão continuada em si não comprometeria a educação se fosse amparada por outras iniciativas ou políticas que visassem e priorizassem o aprendizado, o que, evidentemente, não ocorre, como podemos perceber pelas críticas e reclamações dos professores. O que parece ser preponderante é a preocupação em manter o estudante na escola, tanto para incluí-lo em índices de alfabetização, conforme citado, quanto para removê-lo das ruas, objetivo que pode ser identificado na fala da Professora Joana: “políticas que visam que o aluno seja matriculado [...]. Então essa é uma política pública que atinge de maneira geral as escolas públicas, principalmente onde os alunos são bem pobres, que é o nosso caso”.

Esse ponto, apesar de positivo, é insuficiente em uma instituição que se propõe não só a alfabetizar, mas a fornecer e construir toda a educação teórica e social necessária para a formação do cidadão. A fala da diretora Samanta traz um ponto importante, que é justamente o caminho extremo que tomaram as políticas no intuito de diminuir a reprovação:

E assim, como não há uma cobrança específica de conteúdo, se ele vier o ano inteiro ele vai passar. [...] os estudantes ficam um pouco relapsos, porque, para eles, estar contente é estar aqui embaixo, brincando de bola. Eles não estão muito preocupados. A gente até critica a retenção como ela era antes, mas como ela é hoje também...

É preocupante a falta de atenção existente nas políticas públicas de educação para com a construção do conhecimento dos estudantes, e, indo mais a fundo, pode ser considerada negligência para com um dos objetivos fundamentais da escola, pública ou privada, visto que a matrícula e a permanência do estudante na escola são priorizadas em detrimento de sua

aprendizagem. E nem mesmo são priorizadas de maneira satisfatória, se levada em conta a flexibilidade da compensação de ausência, que pode ser realizada em qualquer momento do ano letivo. O único meio de reprovação durante o ciclo é, portanto, contornável, e não é necessário nem mesmo alguma justificativa de ausência para que a compensação seja oferecida.

No entanto, devem ser levados em conta todos os outros problemas que a escola enfrenta e que, mesmo indiretamente, atrapalham a dinâmica de ensino-aprendizagem e podem provocar dificuldades dentro do processo proposto pela progressão continuada. Nesse sentido, como Adorno (2003) afirma, os objetivos educacionais nunca são universalmente válidos, colocando em questão a aplicação de uma política em um ambiente que não seja compatível com a obtenção de resultados satisfatórios. Na escola em questão, a progressão continuada funciona de maneira falha e agrava as dificuldades comuns de aprendizagem que existem em toda sala de aula, já que o estudante não tem estímulo para se esforçar ou frequentar as atividades necessárias para sua formação.

Nas observações realizadas na sala de 1º ano da Professora Rafaela, o grande número de faltas (Já no 1º ano!) chama a atenção e é, segundo a professora, o principal motivo do atraso na alfabetização. De acordo com dados obtidos pela verificação do diário de classe de Rafaela ao final do segundo semestre de 2013, o número de faltas correspondia diretamente aos estudantes apontados como os que apresentavam maior dificuldade. Ao longo das observações, apenas um pequeno número de alunos estavam presentes em sala em todas as visitas, os demais apareciam esporadicamente.

Tinham 14 dos 18 alunos em sala. Desses, reparei que pelo menos quatro eram diferentes da visita anterior. Uma das meninas, Graça, tivera 99 faltas no primeiro semestre, como foi apontado por Rafaela posteriormente. Ela chegou a ser avisada de que poderia perder a vaga na escola pelo número de faltas e, com isso, compareceu por três dias ao longo do segundo semestre e faltou novamente. Havia retornado naquele mesmo dia, e Rafaela então lhe questionou:

- E aí, Graça? O que aconteceu que você nunca mais veio?

- Fui viajar. Pro Guarujá!
- Você passou um mês lá!?

E, dirigindo-se a mim, a professora concluiu: desde fevereiro até hoje eu só tive Graça três vezes na minha sala. Eu conto nos dedos o dia que eu tive em sala todas essas meninas [as cinco ali presentes]. Elas faltam muito!

A questão do alto número de faltas já fora apontada como um problema durante as falas dos professores nas entrevistas, sendo interpretado como um grande empecilho ao progresso escolar dos estudantes e do grupo em si. Além disso, essa questão havia sido atrelada à existência da compensação de ausência.

Um ponto que chamou a atenção nas observações foi a tensão e a fragmentação das relações institucionais. Ao longo do segundo semestre de 2013, primeiro momento de campo da pesquisa, a escola passava por uma intensa turbulência administrativa e política. Com a licença médica semestral e concomitante da diretora Samanta e da coordenadora Cássia, a gestão administrativa recaiu sobre Kiara, assistente de direção na época, que supria a ausência de duas pessoas de extrema importância ali. Além disso, esse período foi marcado pelas “manifestações de junho de 2013”, que expressavam indignação perante o sistema político vigente na época. A cidade parou em vários momentos, dado que os manifestantes, concentrados em massa, tomavam importantes avenidas da cidade. Nesse momento, a nova gestão da prefeitura inaugurava seu primeiro ano com o prefeito Fernando Haddad.

O segundo momento do campo, ao longo do primeiro semestre de 2014, trouxe novas expectativas. A diretora Samanta havia retornado ao seu posto na escola, a coordenadora Cássia afastou-se, sendo substituída pela coordenadora Andreia, e a assistente de direção, Kiara, retomou seu cargo na administração. Foi nesse momento que entrou em vigor o Decreto nº 54.452, aprovado pelo prefeito Fernando Haddad em 10/10/2013, que revê alguns termos da Política de Ciclos, de 1986, do Governador André

Franco Montoro, responsável pela política de Progressão Continuada que teve como desdobramento a promoção automática dos estudantes (SÃO PAULO, 2013). No ano de 2014, a escola também concluía a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, como previsto pela Lei no. 11.274, de 06/02/2006.

Refletindo sobre as tensões observadas na escola em 2013, o professor Jânio, do Fundamental II, comentou, em um diálogo informal no início de 2014: “2013 foi uma zona. Sem apoio, sem autonomia para os professores”, e concluiu: “um dia, [os alunos] saíram gritando, no ano passado [2013], ‘A escola é nossa!’, e todos os funcionários ficaram muito assustados”. A semelhança com os acontecimentos que marcavam o cenário das manifestações nas ruas da cidade de São Paulo, somada ao isolamento do corpo docente, trouxeram dificuldades, manifestadas em vários momentos. Dois deles, percebidos ao longo de episódios presenciados nas visitas em campo, destacaram-se. O primeiro diz respeito à relação dos estudantes com a comida oferecida pela escola durante o intervalo, e o segundo refere-se à relação com os livros didáticos que recebiam da prefeitura para o ano letivo.

No caso da comida, a situação que se observou foi o desperdício do alimento servido no intervalo da manhã. Um número expressivo de estudantes, após permanecer na fila e receber a comida servida pelos funcionários da cantina, descartava quase que inteiramente o conteúdo do prato na lixeira mais próxima, diante dos profissionais, que assistiam sem tomar qualquer providência. Em relato posterior, o professor Jânio ressaltou que essa era uma questão que havia sido amenizada com o começo do novo ano letivo, mas que havia atingido um nível alarmante no semestre anterior: “Isso melhorou bem. No final do ano teve uma grande política de conscientização para comer no refeitório, não ir para fora, não jogar comida fora etc.”. Além disso, acrescentou que, por medo de possíveis agressões, estabeleceu-se o uso de colher nas refeições, decisão que permaneceu em vigor.

A questão dos livros didáticos, por sua vez, foi mencionada durante a apresentação dos espaços comuns pelo professor Jânio. Depois de mostrar

a biblioteca e a sala de vídeo, ele apresentou uma outra sala, um espaço no prédio de aulas do Fundamental II, onde ficavam guardados todos os livros didáticos utilizados pelos estudantes. Ele explicou que, dessa forma, antes da aula em que seriam utilizados, o professor responsável pela disciplina se dirigia até aquele recinto e transportava a quantidade de livros suficiente para que todos os estudantes presentes em sala pudessesem realizar o trabalho e, ao final da aula, guardava novamente os livros. Portanto, os livros não ficavam em posse dos estudantes e nem podiam ser levados para casa. Segundo o professor Jânio:

A política de não permitir que os alunos levassem os livros para casa para evitar perda ou degradação dos mesmos era da antiga coordenadora, Cássia. Com a Andreia, ela deixa levarem. Dá autonomia para os professores deixarem. Eles têm que levar para casa para aprenderem a manusear e cuidar do livro. Futuramente, na sala de leitura, vai ser possível que os alunos levem os livros para casa.

De acordo com o professor, a situação melhorou bastante no início de 2014. Acima de tudo, a possibilidade de obtenção de autonomia, conferida pela nova gestão administrativa e pela nova legislação, trouxe novas perspectivas de amparo para tal cenário escolar. Com a nova coordenadora, aparentemente retoma-se um controle sobre o corpo docente e impõe-se novamente a autoridade administrativa que havia sido perdida. A possibilidade de presença no cotidiano efetivo dos estudantes e a retomada da imagem de autoridade e liderança do corpo docente permitiram pensar em alterações efetivas de um problema que havia se tornado crônico. Ao tratar o problema com a cautela e proximidade que ele exige, reconhecendo-se as dificuldades enfrentadas e suas devidas particularidades, finalmente, obtêm-se vias concretas de solução, com a estruturação do compromisso, até então perdido, para modificação dessa cultura institucional.

O ambiente se torna inclusivo na medida do reconhecimento das necessidades de cada um, da construção de um projeto pedagógico que

parta do respeito aos potenciais disponíveis e da articulação das relações na produção de um coletivo no qual todos se reconheçam como participantes. (SEKKEL; BRANDÃO; ZANELATO, 2010, p. 124).

A reforma do sistema educacional, que entrava em vigor no início de 2014 com o Programa Mais Educação em São Paulo, contribuiu para maior autonomia do professor em sala. A proposta do prefeito Fernando Haddad revê algumas delimitações da progressão continuada, como a divisão do ensino fundamental em três ciclos, em vez de dois, e a possibilidade de repetência em cinco estágios desses ciclos por intermédio de um sistema de dependência, no qual o estudante que reprovou em algumas disciplinas passa de ano, mas é obrigado a cursar as recuperações na série seguinte. Houve também a retomada da obrigatoriedade de verificações do aprendizado, por exemplo, através de notas, boletins, provas ou lições de casa.

Em resumo, observou-se uma alteração das técnicas de trabalho e da legislação em prol de um progresso efetivo no desempenho acadêmico global. Acima de tudo, a esperança e o alívio, transmitidos pelos comentários do professor Jânio acerca de uma nova realidade que se estabelece, advêm da perspectiva de possibilidades, de atuação e de respostas, antes inexistentes. Como sintetiza Freinet (1973, p. 46):

Uma coisa é pelo menos certa: ao modificar as técnicas de trabalho, modificamos automaticamente as condições da vida escolar e para-escolar; criamos um novo clima; melhoramos as relações entre as crianças e o meio, entre as crianças e os professores. E é com certeza o benefício mais importante com que contribuímos para o progresso da educação e da cultura.

Apontamentos sobre a relação com as famílias

Nas entrevistas e conversas informais, foram mencionadas várias questões cuja origem é atribuída às famílias. O corpo de funcionários da escola vê os pais/familiares como desinteressados e não estimulado-

res da formação acadêmica dos filhos, entendendo a instituição escolar como espaço para socialização e garantia de benefícios do Estado (Bolsa Família, Leve Leite etc.). Apontam também que os valores em relação ao ensino são transmitidos para os filhos de forma que eles não tomam a escola como fator importante para vida, apenas a frequentam porque são obrigados por lei.

Os valores que deveriam ser dominantes na escola são aplicados às ONG's da região, que fornecem assistência aos estudantes. Assim, as ONGs acabam sendo percebidas como responsáveis pela alfabetização e outros conteúdos de formação. Essa “inversão de valores” é vista como consequência da política de funcionamento das ONGs, que são muito mais exigentes em relação às regras que a escola, como, por exemplo, no compromisso exigido em relação à frequência e regras da instituição.

Professores ilustram a estrutura familiar típica da região como de classe econômica baixa, com muitos pais ou responsáveis não alfabetizados, em que alguns convivem pouco com as crianças por motivos diversos. Esse quadro acabaria sendo reproduzido pelos filhos, resultando nas problemáticas que aparecem na escola, a exemplo da apatia, da baixa frequência nas aulas, do não acompanhamento do conteúdo, da indisciplina e até mesmo da violência.

A escola procura discutir esses problemas com os pais por meio de reuniões e conversas particulares, a fim de tentar entender como acontece a dinâmica do núcleo familiar para trabalhar com os pais, e, quando preciso, tratar dos encaminhamentos para avaliações na área da saúde. Entretanto, o diálogo é estabelecido com dificuldade, uma vez que os pais, em sua grande maioria, ou têm jornadas de trabalho que os impedem de ir à escola ou simplesmente não comparecem. Revelam também que muitos dos que atendem ao chamado da escola têm dificuldade em aceitar a situação do filho, e os que procuram auxílio fora da escola, por intermédio dos encaminhamentos, muitas vezes não conseguem vencer a burocracia do sistema de saúde, que, além de tudo, é precário. O estudo de Bruna Terra-Candido (2015), desenvolvido concomitantemente nessa escola, evidencia com detalhes as

dificuldades que a escola e as famílias enfrentam nos encaminhamentos para as instituições de saúde.

Ao final de uma das entrevistas coletivas, foi mencionado que uma parte significativa dos estudantes pertence a uma comunidade indígena (não obtivemos o percentual exato, mas alguns comentários sugeriram em torno de 70%). Pode-se supor, com base nessa informação, que o distanciamento das famílias em relação à escola esteja relacionado a uma questão cultural. Talvez um dos determinantes para a falta de motivação dos estudantes seja fruto de um choque cultural. Entretanto, uma vez que não foi possível entrevistar as famílias, como estava previsto inicialmente, essa questão permaneceu em aberto.

Sobre o Projeto Político Pedagógico

Várias dificuldades impediram o acesso ao Plano Político Pedagógico da escola, o que só foi possível em abril de 2014, quando pudemos conhecer o plano referente a 2013. O Plano dá destaque aos dados numéricos, que apontam para o cumprimento de metas estabelecidas, o que garante um desempenho estatisticamente satisfatório, ao mesmo tempo que reconhece a existência de problemas estruturais recorrentes, que dificultam um progresso efetivo da escola.

Portadora dos valores que pretendem torná-la uma “gestão democrática e participativa”, a escola em questão traz como objetivos gerais:

Os objetivos gerais da EMEF [nome] são garantir a formação e promoção do aluno, considerando sua cultura e seu contexto, construir no coletivo da sala de aula o processo educativo, desenvolver o senso crítico, a responsabilidade social, a solidariedade, o bom relacionamento interpessoal e o desejo democrático de conviver, observando as diretrizes traçadas nesse Projeto Pedagógico.

Porém, a incongruência de seu discurso, que admite um “desejo democrático de conviver” ao mesmo tempo que revela, na prática, profun-

das defasagens relacionais e de aprendizagem, fica evidente. Aqui, chamou atenção não apenas o reconhecimento do problema enfrentado, mas sua dimensão e gravidade:

Entretanto, o alcance do índice pretendido trouxe novas reflexões internas, pois, ao analisarmos os números apresentados com maior detalhamento, observamos que questões de gestão em sala de aula, em especial voltadas para o clima de aprendizagem (disciplina e frequência dos profissionais no cotidiano do trabalho), influenciaram diretamente os resultados. Pensamos que, em 2013, a meta estabelecida pretende transcender a questão quantitativa, focando nas questões qualitativas do processo de ensino-aprendizagem. Isso significa dizer que as metas propostas abrangerão: 1) Ampliar ações educativas de caráter democrático no ambiente educacional escolar; 2) Superar as defasagens de aprendizagem, em especial no que se refere às habilidades de leitura, escrita e cálculo; 3) Melhorar as relações humanas no ambiente escolar, em especial entre alunos e alunos, e alunos e profissionais da educação; 4) Potencializar a integração família-escola.

Finalmente, ressalta-se que esse documento procura analisar as consequências das metas traçadas para o ano de 2012 para, com base nelas, julgar o planejamento mais pertinente a ser adotado pela escola ao longo do ano de 2013. Contudo, na verificação do documento em 2014, é possível reconhecer a vigência das mesmas questões sinalizadas anos antes. E estas, recorrentes, corroboram com um ambiente institucional fragmentado, sem coesão de princípios e métodos.

Outro ponto importante é que não há menção à questão indígena no Plano Político Pedagógico. Apesar de a situação dos indígenas dessa escola ter sido pesquisada anteriormente por Nakashima (2009), que apontou várias críticas aos procedimentos adotados na escola, ainda prevalece a invisibilidade dessa população. Em nenhum momento, ao longo de todas as observações, foi constatado ou mencionado qualquer planejamento relacionado à temática indígena. A única marca relacionada à presença indígena na escola é uma pintura da sala do primeiro ano, onde foram realizadas as

observações, que faz menção a uma comunidade indígena específica. Entretanto, essa imagem parece apenas compor a decoração da sala, um elemento da paisagem, sem um significado especial. Quando, para alguns estudantes da sala, foi perguntado sobre o significado do desenho, eles não souberam dizer qual seria, ou se haveria algum motivo para estar ali.

Considerações finais

Neste capítulo, a intenção dos pesquisadores consistiu em compreender, por meio de dois estudos de caso de perspectiva etnográfica (ROCKWELL, 2009), como as políticas de enfrentamento ao fracasso escolar se fazem presentes na escola e de que maneira interferem na produção das queixas escolares. A discussão que desenvolvemos na pesquisa ora finalizada centra-se no fato de que necessitamos considerar os mecanismos de apropriação dos textos oficiais e das diretrizes governamentais para compreender as diferenças existentes nos índices de avaliação hoje mensurados por meio do IDEB. Partimos da constatação de que ambas as escolas participantes da pesquisa encontram-se sob a égide da mesma Secretaria Municipal de Educação, na mesma região da cidade de São Paulo, inserida em uma política de governo popular. Os documentos oficiais que regem o funcionamento das escolas visitadas, bem como a diretoria regional de educação responsável pela implementação das políticas municipais são os mesmos para ambas as escolas.

As políticas para o enfrentamento do fracasso escolar, no município de São Paulo, centraram-se, durante o período da pesquisa, sobretudo na importância do Projeto Político-Pedagógico da escola, visando apresentar um conjunto de princípios e ações a serem desenvolvidas na unidade escolar, levando em conta programas centrados na qualificação do professor para o exercício das atividades fins (ASBAHR, 2011). Destacam-se, entre os Programas realizados no Município de São Paulo, aqueles voltados para: a) Leitura e Escrita, Programa Ler e Escrever e seus desdobramentos; b) Inserção de tecnologias em sala de aula; c) Acompanhamento e apoio à aprendizagem e aos estudantes com necessidades especiais, por meio da Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais, de 2004, que cria o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), e a Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI); das políticas de inclusão centradas no CEFAI e da SAAI e programas como REDE e o Programa Inclui, de 2010; d)

Gestão democrática da escola: participação docente, fortalecimento da participação dos pais por meio do Conselho de Escola e de incentivo aos Grêmios Estudantis.

Considerando, portanto, as políticas vigentes, o que diferencia as duas escolas públicas pesquisadas, situadas na mesma região?

Para compreender a complexidade dessa questão, consideramos, do ponto de vista teórico-metodológico, pautado na perspectiva histórico-cultural, que a história da constituição da escola e da sua relação com a comunidade, bem como os sentidos e significados atribuídos pelo corpo docente na sua relação com os usuários da escola e destes com a escola são elementos fundamentais para legitimar um conjunto de ações pedagógicas e de veiculação do conhecimento, visando atingir as finalidades da escola e de políticas públicas que tenham como objetivo a melhoria da qualidade da Educação Básica. O lugar de pertença da escola na comunidade e desta na escola se constitui de inúmeras práticas realizadas por meio da gestão escolar, das ações docentes, das regras estabelecidas, das políticas de funcionamento da escola, no processo de maior ou menor inclusão da diversidade presente nas relações entre estudantes e corpo docente, no processo de maior ou menor participação dos pais na vida diária escolar e na estruturação de suas políticas administrativas e pedagógicas. Tais análises se fazem presentes em pesquisas desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar e Educacional, nos estudos sobre gestão escolar e em trabalhos de cunho etnográfico que desvelam aspectos da vida diária escolar.

Assim, o desafio deste trabalho de pesquisa encontra-se em identificar aspectos das condições de trabalho, do Projeto Político Pedagógico, do corpo docente, da gestão escolar ou ainda da relação escola-comunidade que expliquem tais diferenças, produzindo níveis de avaliação distintos entre as escolas municipais. Dentre esses aspectos, apresentamos algumas considerações a seguir.

Um primeiro aspecto a ser abordado é a relação estabelecida entre escola e comunidade, considerado como um aspecto relevante para o enfrentamento do fracasso escolar, para a efetivação de políticas e de práticas escolares que permitam o desenvolvimento de atividades formativas

para o desenvolvimento humano e a realização das finalidades da escola. No caso da escola de maior IDEB, a existência da escola é fruto da luta dos moradores. A escola, por sua vez, compromete-se, por meio de sua direção e dos professores, a constituir um Projeto Político Pedagógico que expresse a participação da comunidade e de seus interesses. A participação dos pais, quer reivindicando seus credos, como no episódio ocorrido em torno do Dia da Consciência Negra, quer participando do Conselho de Escola, revela esse aspecto que, embora possua seus tensionamentos, levam em conta o diálogo intenso com a comunidade local e a busca de saídas coletivas para as dificuldades encontradas.

No caso da escola de menor IDEB, considera-se que a relação com a comunidade é bastante difícil, visto que a comunidade é questionada pelos atores da escola. Há uma percepção dos gestores da escola de que a comunidade prefere associações não governamentais para a educação de seus filhos, em detrimento da escola a ela oferecida. O adoecimento, os afastamentos, a rotatividade entre os gestores e professores pode ser expressão de uma relação marcada por muitas tensões. A presença da comunidade indígena no bairro em que se situa a escola também é pouco mencionada pelos gestores e não está contemplada no Projeto Político Pedagógico, indicando pouca presença de atividades que revelem aspectos culturais da comunidade indígena local. Identifica-se, portanto, uma tensão presente na relação com a comunidade que se expressa em práticas docentes e institucionais que demonstram dificuldades para o cumprimento das finalidades da escola.

Esse aspecto tem se mostrado na literatura educacional como relevante em vários estudos apresentados, sobretudo a partir da década de 1980 (DEMO, 1989; PARO, 1992; ZANELLA et al., 2008). Reafirmamos essa questão por meio da pesquisa realizada. As formas como as relações com a comunidade se constituem, de maior ou menor aproximação, expressaram diferentes formas de realização de atividades, enfrentamento de dificuldades, constituição de programas, propostas, planejamentos e investimento de esforços para a qualidade da escola oferecida.

Um segundo aspecto a ser destacado e que, a nosso ver, parece determinante para distinguir as duas escolas, reside no que denominamos de distintos sentidos e significados atribuídos às políticas municipais pelas escolas participantes da pesquisa.

Para a escola de menor IDEB, a política pública municipal parece como um instrumento governamental que impossibilita possíveis ações do corpo docente e da gestão da escola, impedindo a realização de sua finalidade educacional com qualidade. O corpo docente vivencia a relação com a política pública municipal como algo a ser cumprido, como desconhecendo, ou melhor, não constituindo mecanismos ou estratégias que articulem a política educacional às necessidades da instituição escolar, considerando-se uma instituição sem potência... Com a impossibilidade de ação diante dessa situação, sentem-se desmotivados. Esse é o mesmo sentimento que atribuem às famílias na relação com a escola, com a aprendizagem, com o ensino: queixam-se que as famílias não reconhecem a importância da escola, não a valorizam, não se fazem presentes na escola. Por sua vez, os pais matriculam seus filhos em projetos no contra turno escolar, mantidos por entidades não governamentais, muito bem avaliadas pela comunidade. Esse quadro coaduna também com a situação de adoecimento da direção, da coordenação pedagógica e de professores, frequentemente afastados por tais motivos, bem como com a dificuldade de acesso, pelos pesquisadores, ao Projeto Político Pedagógico da escola, instrumento praticamente ausente no dia a dia escolar. Soma-se a esse quadro uma acentuada fragmentação das informações, dos projetos, das relações entre pares e com a comunidade, proveniente da descontinuidade das ações pedagógicas, quer por ausência do planejamento, quer pela constante rotatividade de dirigentes e professores. É importante destacar que os problemas identificados pelo corpo docente e pelos gestores em relação às políticas mencionadas (promoção automática, reclassificação, compensação de ausência) são procedentes e foram (pelo menos parcialmente) sanados pelas políticas introduzidas na gestão do prefeito Haddad. No entanto, a ausência de um coletivo coeso no enfrentamento de seus problemas foi o elemento que, provavelmente, manteve o corpo docente

e técnico paralisados diante da impossibilidade de uma ação articulada naquele momento.

Na escola de maior IDEB, o Projeto Político Pedagógico é estruturante das ações pedagógicas, das relações entre professores, das práticas pedagógicas. As políticas municipais, embora criticadas em alguns de seus aspectos, por não responderem em algumas áreas às necessidades de todos os estudantes da escola, são implementadas, buscando-se alternativas para sua realização, nas políticas intersetoriais e em equipamentos da região, como na participação da comunidade, na transparência das relações com as famílias e os estudantes e com os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação. A importância dada à leitura e à escrita, o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, a atuação do Conselho de Escola demonstram ações no campo do conhecimento, da inclusão e da gestão democrática que se tornam importantes pilares na prática docente e de gestores dessa escola. O significado atribuído à importância da escola encontra-se expresso no Projeto Político Pedagógico, conforme analisado neste capítulo.

Um terceiro aspecto a ser considerado refere-se à questão do tema “diversidade” apresentado pela comunidade na sua relação com a escola. Na escola de maior IDEB, por meio do tema da religiosidade, confrontado pelas famílias na relação com a proposta pedagógica da escola, observa-se que a resposta da escola a essa tensão, apresentada por meio de propostas pedagógicas e transformando suas propostas pedagógicas para enfrentar os diversos olhares sobre o tema, visou superar a questão imediata da religião para conduzi-la ao campo do conhecimento, produzindo um Projeto Pedagógico intitulado *Diálogos com o Sagrado*.

A escola de menor IDEB, por sua vez, que possui em seu corpo discente um número significativo de estudantes da comunidade indígena, moradora do bairro em que se situa a escola, menciona o fato de forma pontual durante a visita dos pesquisadores à escola. Não trata de forma consistente, ou em seu Projeto Político Pedagógico, fato tão determinante em suas relações. A presença de significativo número de estudantes indígenas em uma escola pública, cuja temática se faz presente nos Parâmetros

Curriculares Nacionais desde a década de 1990, não comparece no discurso da escola, reforçando a invisibilidade que afeta a população indígena no Brasil, fato apontado por vários autores que discutem esse tema no âmbito da Educação e da Psicologia (GUIMARÃES, 2016; CRPSP, 2016).

Ambas as escolas mencionam dificuldades no encaminhamento de estudantes para avaliação no âmbito da saúde. Esse aspecto é muito significativo, particularmente para a educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo em vista a exigência de avaliação na área da saúde para o ingresso na SAAI. Como aponta Bruna Terra-Candido (2015), que realizou pesquisa na (mesma) escola de menor IDEB:

[...] como para frequentar a SAAI é necessário fazer parte de seu público alvo (deficiência intelectual, física, visual, auditiva, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades), a escola vê como saída o Programa Inclui, uma política específica da Secretaria da Educação para a inclusão que tem a avaliação psicológica como uma de suas ramificações. (p. 169)

No entanto, como ambas as escolas enfatizaram, as famílias têm muita dificuldade em conseguir o atendimento para seus filhos, e muitas acabam desistindo.

Podemos considerar, por fim, que o processo de apropriação das políticas públicas é complexo e consiste em um conjunto de práticas coletivas, atualizadas a cada momento e de cunho formativo, que tem como importante pilar a finalidade do papel da educação como instrumento de emancipação humana. A importância atribuída ao processo democrático nas instituições escolares possibilita que tensões entre interesses dos coletivos e políticas públicas se articulem, estabelecendo alternativas, modos de enfrentamento das dificuldades, de maneira a atingir as finalidades da escola. O enfrentamento do fracasso escolar e da queixa escolar pressupõe a existência de um projeto político e pedagógico de compreensão da realidade escolar, do papel social da escola, da importância da apropriação do conhecimento por todos os atores do processo educacional.

Referências

- ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- AMARAL, L. A. Pensar a diferença: deficiência. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- ASBAHR, F. S. F. Sobre o Projeto Político-Pedagógico: (im)possibilidades de construção. In: VIÉGAS, L.S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). Políticas públicas em educação: Uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRASIL. Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2013.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Na fronteira da Psicologia com os saberes tradicionais: Práticas e técnica – vol. 2. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. São Paulo: CRP - SP, 2016,
- DEMO, P. Participação comunitária e Constituição; avanços e ambiguidades. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 71, p.72-81, 1989.
- FREINET, C. As técnicas de Freinet na escola moderna. São Paulo: Estampa, 1973. (Coleção Técnicas da Educação).
- GUIMARÃES, D. S. Amerindian Paths: Guiding dialogues with Psychology. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2016. v. 1. 366p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986/2001.
- NAKASHIMA, E.Y. Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. 2009. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- Nenevé, M.; SOUZA, M. P. R. A educação para cidadania: intenção e realidade. Revista Educação e Cidadania, v. 5, p. 75-84, 2006.

PARO, V. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

ROCKWELL, E. *La experiência etnográfica*. B.A.: Paidós, 2009.

SÃO PAULO. Decreto no. 54.452, de 10 de outubro de 2013. *Programa Mais Educação*. São Paulo: SME, 2013.

SEKKEL, M. C. A construção de um ambiente inclusivo na Educação Infantil: relato e reflexão sobre uma experiência. 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEKKEL, M. C.; BRANDÃO, S. B.; ZANELLATO, R. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, v. 23, p. 129-149, 2010.

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. Políticas Educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: FACCIO, M. G. D.; MEIRA, M. M.; TULESKI, S. (Org.). *A exclusão dos incluídos. Uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: UEM, 2011, p. 345-370.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introduction to qualitative research methods*. USA: Wiley, 1998.

TERRA-CANDIDO, B. M. Não-aprender-na escola: a busca pelo diagnóstico nos (des) encontros entre saúde e educação. 2015, 208 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ZANELLA, A. V. et al. Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. In: ZANELLA, A. V. et al. (Org.). *Psicologia e práticas sociais* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 132-141. ISBN: 978-85-99662-87-8. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>