



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

MARINA GRACIOSA

**IMPACTO DO TRABALHO DESENVOLVIDO EM PROGRAMA
SOCIOEDUCATIVO NO DESEMPENHO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
NA ESCOLA**

FLORIANÓPOLIS

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

MARINA GRACIOSA

**IMPACTO DO TRABALHO DESENVOLVIDO EM PROGRAMA
SOCIOEDUCATIVO NO DESEMPENHO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES
NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Prof. Dr. Adir Valdemar Garcia

FLORIANÓPOLIS,

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, Maria Aparecida Silva Graciosa (*in memóriam*) que, precocemente, deixou a vida terrena em maio deste ano. Não foi fácil conseguir concluir esta etapa, mas, todo o meu esforço dedico a memória dela que sempre acreditou no meu potencial profissional e no meu sonho de ser professora.

Ao meu pai, Orlando Graciosa Neto, por toda a paciência comigo durante esses meses de escrita, pela minha ausência, muitas vezes, devida aos estudos. Aos meus irmãos e sobrinhos por me preencherem com tanto amor e carinho.

Aos meus amigos, em especial a Josiane de Jesus, que além de uma amiga tenho na vida como uma mãe do coração, por todas as tardes que esteve comigo na produção deste trabalho e também me ajudando a superar o luto da perda materna.

Agradeço as minhas tias amadas, Viviane Graciosa e Cristiane Graciosa, e minha avó querida, Neide Graciosa. Por todo o apoio, carinho, calma, cumplicidade em toda minha trajetória acadêmica, agradeço muito por tudo que vocês três me ensinam diariamente.

Agradeço ao meu orientador por cada manhã de orientação, pelo ensino e riqueza literária que me proporcionou durante esses meses de pesquisa acadêmica, por acreditar em mim e no que propus realizar como trabalho de conclusão de curso.

Agradeço também ao meu namorado por todo o carinho, calma, paciência durante esses meses e por sempre me mostrar, da forma mais bonita, o significado da palavra cumplicidade.

“Educação não muda, transforma o mundo, educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo.” – Paulo Freire.

RESUMO

Os Programas socioeducativos comportam experiências educativas entendidas como complementares às ações do ensino regular, já que não têm o papel específico atribuído à escola. O objetivo desse trabalho é conhecer o impacto do trabalho desenvolvido pelo programa Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Agrônômica no desempenho das crianças e adolescentes na escola, respeitando os direitos dessas, assegurados por leis. Para tanto, apresento elementos relacionados aos dois espaços no que tange à sua constituição histórica, bem como ao seu papel recorrendo à literatura específica e a documentos. Para verificar o proposto no objetivo, anteriormente apresentado, utilizo documentos específicos de crianças e adolescentes que frequentam tanto da escola como o programa socioeducativo. Portanto, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como procedimentos metodológicos as pesquisas bibliográfica e documental. Concluo, a partir da análise dos documentos coletados, que há, porém ainda pouca interação, pelo menos registrada, entre a escola e o programa socioeducativo frequentado pelas crianças e adolescentes, cujos documentos foram analisados. Neste sentido, não é possível afirmar, de modo categórico, que o desempenho das crianças e adolescentes na escola tem, como elemento constitutivo importante, a participação no programa socioeducativo. Porém, cabe destacar que as crianças e adolescentes cujos documentos foram analisados tiveram frequência dentro das exigências e rendimento escolar acima da média.

Palavras-chave: Escola. Programa Socioeducativo. Educação. Assistência Social.

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão de Contrato Temporário

ABE – Associação Brasileira de Educação

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CCFV – Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

CEC – Centro de Educação Complementar

CF – Constituição Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LBA – Legião Brasileira de Assistência Social

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OMC – Organização Mundial do Comércio

PAIF – Proteção e Atendimento Integral à Família

PPP – Projeto Político Pedagógico

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização sociodemográfica das crianças e adolescentes cujos documentos foram analisados.

Quadro 2: Relação tempo de ingresso no CCFV e ano escolar.

Quadro 3: Frequência escolar das crianças e adolescentes do estudo.

Quadro 4: Rendimento escolar (por nota) das crianças e adolescentes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO E ESPAÇO ESCOLAR.....	14
2.1 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	21
2.2. PROGRAMA ASSISTENCIAL DE CONTRATURNO ESCOLAR	32
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO	40
3. ANÁLISE DOS DADOS	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE 1	64
APÊNDICE 2	66

1. INTRODUÇÃO

Comecei a cursar Pedagogia no ano de 2011, em uma instituição de ensino superior particular localizada em Picadas do Sul, na cidade de São José. No Final de 2012, candidatei-me à vaga de transferência externa para o ingresso no Curso de Pedagogia da UFSC, o que ocorreu em janeiro de 2013.

No final da disciplina Educação e Infância I, ofertada na primeira fase, fui convidada a integrar o quadro de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para atuar numa turma de quarto ano, juntamente com o professor regente da classe. Na hora, não pensei duas vezes, pois a oportunidade de poder atuar numa instituição de ensino pública com alunos dos anos iniciais seria algo fantástico, já que era o que eu realmente estava buscando. Então, fiz minha inscrição no PIBID Pedagogia e comecei a participar de imediato.

A experiência foi enriquecedora e prazerosa, pois eu e o professor regente conseguimos estabelecer uma boa sintonia. Conversávamos e planejávamos junto a melhor maneira para desenvolvermos as propostas de atividades referentes às disciplinas ministradas. A turma tinha, aproximadamente, trinta crianças. Essas crianças chamaram muito a minha atenção, pois era perceptível a carência que vivenciavam em vários aspectos básicos (alimentação, higiene, sono, repouso, entre outras). No entanto, outras estavam aparentemente com aspecto de cuidado um pouco melhor.

O professor relatou-me que era morador na comunidade do Morro do Horácio, que muitas daquelas crianças também eram moradoras da comunidade, e que muitas frequentavam projetos de contra turno escolar. Também relatou que nesses projetos eles tinham diversas atividades, além de três alimentações diárias. Na época, fiquei muito curiosa para conhecer, pois estava diante de muitas crianças em situação de vulnerabilidade.

Finalizando minha bolsa no PIBID, iniciei um estágio remunerado pela prefeitura de Florianópolis, no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos localizado no bairro da Agrônômica. O estágio ocorreu de 2014 até início de 2016. Nesse período, atuei junto com as professores nas oficinas de apoio pedagógico e artes e, nos intervalos, junto às monitoras no auxílio das alimentações e cuidado das crianças durante o almoço dos professores. O CCFV é um programa de proteção básica que atende crianças e adolescentes no contraturno escolar.

Tocada por esta experiência, decidi desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) analisando se estes programas de contraturno, ofertados pela Assistência Social, proporcionam atividades que favoreçam a essas crianças e adolescentes, maiores possibilidades de aprendizado. Neste sentido, seria possível verificar a relevância desse espaço, não escolar, para a educação formal.

A partir da regulamentação da Constituição Federal de 1988 foi instituído, com base nos direitos sociais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Federal n. 8.069/90. O estatuto definiu, em seus primeiros artigos, os direitos das crianças e dos adolescentes. O foco do mesmo é assegurar os direitos por meio de tratados, fundamentando-se na garantia de proteção integral da criança e do adolescente.¹

O ECA provocou grandes mudanças nas políticas de atendimento a crianças e adolescentes. Seu art. 4º define como dever da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Dessa forma, a criação do ECA assegura ao público infanto-juvenil salvaguarda a qualquer tipo de negligência ou exploração.

A proteção integral tem como fundamento a concepção de que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, frente à família, à sociedade e ao Estado. Rompe com a ideia de que sejam simples objetos de intervenção no mundo adulto, colocando-os como titulares de direitos comuns a toda e qualquer pessoa, bem como de direitos especiais decorrentes da condição peculiar de pessoas em processo de desenvolvimento (CURY, GARRIDO e MARÇURA, 2002, p. 21).

Considerando que a escola, bem como os programas e projetos voltados para a proteção de crianças e adolescentes, vinculados à assistência social, respondem a essa conquista histórica no que tange aos direitos de crianças e adolescentes, julgo importante entender seus vínculos. Assim sendo, tratarei dos dois espaços, escola e programa socioeducativo. Entendo ser importante conhecer que tipo de educação esse programa socioeducativo propõe, qual a sua finalidade e que impacto o trabalho ali desenvolvido pode ter no ensino regular de crianças e adolescentes.

¹ O ECA considera criança a pessoa que possui idade inferior a 12 anos, e adolescente os que se encontram na faixa entre 12 e 18 anos.

A escola onde as crianças e adolescentes, cujos documentos foram analisados, estudam é a Padre Anchieta. É uma instituição mantida pelo Estado de Santa Catarina, localizada no bairro Agrônômica, e que atende 80% do público do CCFV. A escola Padre Anchieta atende, aproximadamente, 852 alunos oriundos, em sua maioria, dos bairros próximos.

Nesse sentido, o presente estudo tem como **objetivo geral**: conhecer o impacto do trabalho desenvolvido pelo programa Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Agrônômica no desempenho das crianças e adolescentes na escola, respeitando os direitos dessas, assegurados por leis.

Os **objetivos específicos** são:

- Levantar as fichas de identificação das crianças matriculadas no programa Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CCFV);
- Identificar, nas atas de reuniões pedagógicas da escola e do programa, dados pertinentes aos casos analisados;
- Verificar o rendimento escolar das crianças matriculadas no programa por meio dos documentos escolares;
- Elencar os benefícios sociais recebidos pelas crianças devidamente matriculadas no programa;
- Listar as vantagens e desvantagens dos programas assistenciais de contra turno escolar e seu impacto no ensino formal;
- Realizar um estudo do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Padre Anchieta e do Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Agrônômica.

Este trabalho configura-se como resultado de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como bibliográfica e documental. Segundo Alencar (1999), por meio da pesquisa qualitativa o pesquisador tem a possibilidade de coletar dados de forma descritiva sobre as pessoas e suas ações, respeitando os significados que os acontecimentos têm para o sujeito da investigação. Minayo (2008), por sua vez, nos diz que na abordagem qualitativa o pesquisador estuda ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, sem se preocupar com a representatividade numérica e sim com interpretações entre o objeto de estudo e pesquisador e o registro de dados ou informações coletadas.

De acordo com Gil (1999), “a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes” (GIL, 1999, p. 66). A pesquisa documental se caracteriza pela utilização de materiais que não haviam recebido nenhum tratamento analítico.

Tendo em vista a proposta desse estudo, busquei descrever como se configura o contexto de educação e do ensino. Portanto, com base na literatura, abordo questões relacionadas à educação, sua história, seu papel e sua estruturação, bem como questões relacionadas à assistência social, de modo mais específico, relacionadas aos programas assistenciais de contraturno.

Para verificar a influência das atividades desenvolvidas por esses programas no rendimento escolar de crianças e adolescentes, analiso documentos (fichas de cadastro do programa; atas de reuniões da escola e do programa; relatórios dos professores do programa e da escola; avaliações descritivas das crianças e adolescentes feitas pelos professores da escola; ficha de frequência e ficha de avaliação, por nota, das crianças e adolescentes, emitidas pela escola).

Parti do pressuposto de que seria nesses documentos que encontraria informações sobre o rendimento das crianças e adolescentes, bem como as possíveis relações entre o trabalho desenvolvido no programa socioeducativo e o rendimento escolar. Posteriormente, foi realizada a análise dos dados coletados.

A coleta de dados foi feita com base em amostragem intencional por acessibilidade. Nesse tipo de amostragem, o pesquisador seleciona um subgrupo de uma população com base em informações disponíveis, sendo esta destituída de qualquer rigor estatístico visto não ser requerido elevado nível de precisão (GIL, 1999).

O critério utilizado para a escolha dos documentos relativos às crianças e adolescentes foi a minha trajetória como estagiária no CCFV Agrônômica. Optei por selecionar documentos de crianças e adolescentes com as/os quais interagi quando atuei no programa. Após a seleção, iniciei a coleta e análise das informações contidas nos documentos do CCFV e da escola em que elas/eles estudam.

Busquei, especialmente, registros referentes ao desempenho escolar das crianças e adolescentes em ambos os espaços. Essa busca responde ao objetivo do estudo, qual seja, conhecer o impacto do trabalho desenvolvido pelo programa socioeducativo no desempenho dessas crianças e adolescentes na escola. Para acessar aos documentos foi elaborado um termo de compromisso firmado por mim e pelos responsáveis das duas instituições envolvidas (apêndice 1 e 2).

2. REFLETINDO SOBRE EDUCAÇÃO E ESPAÇO ESCOLAR

Quando pensamos em educação, pensamos na história geral da humanidade. Nesse sentido, a educação tem sido interpretada de muitas formas ao longo do tempo. O ser humano se diferencia dos animais por construir sua própria história. Por sua vez, a história da cultura se refere antes aos produtos da mente do homem, manifestados na arte, na ciência, na moral, na religião, entre outros aspectos. A educação se encontra nessas manifestações que a cultura possibilita (LUZURIAGA, 1979).

Sua capacidade de transformar a própria natureza por meio do trabalho, com a criação de materiais para suprir suas necessidades, faz do homem um ser histórico cultural. O ser humano escreve sua história por meio das atividades que realiza, conseqüentemente, criando a cultura. Tudo que o homem é está determinado pela sua atividade que, por sua vez, está condicionada pelo nível de desenvolvimento que, historicamente, tem alcançado (KOLL, 2010). Para Koll (2010), a sociedade se apropria dos elementos culturais como respostas a determinadas necessidades humanas. Foi nesse longo caminho, com o trato do conhecimento, que o homem constituiu um ser social.

Ainda que a educação seja elemento essencial e permanente da vida individual e social, não se realizou sempre do mesmo modo, mas tem variado conforme as necessidades de cada povo e de cada época (BRANDÃO, 1981).

Segundo Luzuriaga (1979), a vida humana não pode ser reduzida a esquemas simplistas. A vida individual e a vida social estão, de fato, constituídas por muitos ideais. O autor distingue, na história da educação, as seguintes fases principais:

- 1.) **A educação primitiva**, dos povos originais, anteriores à história propriamente dita, e que podemos caracterizar como educação natural, pois nela a influência espontânea, direta, predomina sobre a intencional. Nesta fase ainda não existem povos ou Estados, e sim apenas pequenos grupos humanos dispersos na face da Terra; tampouco se pode estabelecer aqui rigorosa cronologia.
- 2.) **A educação oriental** ou, seja, a dos povos em que já existem civilizações desenvolvidas, geralmente de caráter autocrático, erudito, e religioso. Compreende países mui diversos, como Egito, Índia, Arábia, China e o povo hebreu, entre outros. É difícil estabelecer cronologia exata, mas podemos dizer que esta fase abarca do século XXX ao século X antes de Cristo, ou cerca de vinte séculos.
- 3.) **A Educação clássica**, em que começa a civilização ocidental e que tem sobretudo caráter humano e cívico. Compreende Grécia e Roma, as quais, apesar das

diferenças, têm muitos traços comuns. Sua vida cultural autônoma desenvolve-se principalmente entre os séculos X a.C. e V da era cristã, ou, seja, no espaço de uns quinze séculos.

4.) **A educação medieval**, na qual se desenvolve essencialmente o cristianismo, já principiado na fase anterior, agora a alcançar a todos os povos da Europa, do século V ao século XV, quando já começa outra fase, sem que, contudo, termine a educação cristã, a qual chega até nossos dias.

5.) **A educação humanista**, a principiar no Renascimento, no século XV, embora antes já houvesse sinais dela. Esta fase representa retorno à cultura clássica, mas, ainda mais, o surgir de uma nova forma de vida, baseada na natureza, na arte e na ciência.

6.) **A educação cristã reformada**. Assim como se produz no século xv renascença cultural humanista, surge no século XVI, como produto dessa renascença, uma reforma religiosa. Ocasiona, dum lado, o nascimento das confissões protestantes, doutro, a reforma da igreja católica. É o que geralmente se chama Reforma e Contrarreforma, e cada uma já alcança (como fases sucessivas) assim os povos da Europa como os da América.

7.) **A educação realista**, em que se iniciam propriamente os métodos da educação moderna, baseados nos da filosofia e ciências novas (de GALILEU e COPÉRNICO, de NEWTON e DESCARTES). Esta fase começa no século XVII e se desenvolve até nossos dias; e dá lugar a alguns dos maiores representantes da didática (RATKE e COMENIUS).

8.) **A educação racionalista e naturalista**. Própria do século XVIII, no qual culmina com a chamada ‘ilustração’, ou, seja, o movimento cultural iniciado na Renascença. É o século de CONDORCET e ROUSSEAU, em cujo final começa o movimento idealista na pedagogia, com PESTALOZZI por mais alto representante.

9.) **A educação nacional**, iniciada no século anterior com a Revolução Francesa, chega ao máximo desenvolvimento no século XIX e promove intervenção cada vez maior do Estado na educação, formação de consciência nacional, patriótica, em todo o mundo civilizado e estabelecimento da escola primária universal, gratuita e obrigatória.

10.) **A educação democrática**. Posto seja muito difícil caracterizar a educação do século XX, seu traço mais marcante será talvez a tendência para educação democrática, que faz da livre personalidade humana o eixo das atividades, independentemente da posição econômica e social, e proporciona a maior educação possível ao maior número possível de indivíduos (LUZURIAGA, 1979, p. 6 e 7).

De acordo com Luzuriaga (1979), o conhecimento dessas fases da educação nos faz compreender que ela constitui a história há uns 3000 séculos e, desses, só uns 60 pertencem às sociedades civilizadas. Dessa forma, o ser humano vive em uma sociedade que possui diferentes elementos culturais construídos historicamente, ou seja, hoje, a criança ao nascer já está em contato com os elementos que irão influenciar seu desenvolvimento. Portanto, o corpo apreenderá o mundo dos objetos e estabelecerá relações com ele.

Uma das virtudes da educação, considerando as principais fases percorridas, é o desenvolvimento da linguagem articulada e o alto desenvolvimento dos órgãos dos sentidos e do intelecto, como marco histórico que, naturalmente, continua e seguramente continuará enquanto o homem viver (KOLL, 2010).

Segundo Brandão (1981), o humano, como resultado do seu desenvolvimento, foi construído historicamente e estabelecido pelo exercício do trabalho numa relação dialética entre a própria natureza e as relações sociais. A consciência social e cultural é resultado do próprio trabalho humano ao longo da sua existência histórica, em busca da sua humanização. De acordo com o autor,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1981, p. 7).

Brandão (1981) afirma que não há um único modelo de educação e que a escola não é o único lugar onde a educação acontece. Existem diversas formas em diferentes sociedades. O homem tem a capacidade de, pelo trabalho e pela consciência, transformar a natureza em invenções da sua cultura e de transformar parte das trocas feitas nessa cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender.

Na espécie humana, a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano (BRANDÃO, 1981, p. 14).

O conhecimento, quando alcança um estágio de organização da sua sociedade e da sua cultura, enfrenta problematizações no processo da divisão do trabalho. Portanto, segundo Brandão (1981), é a partir disso que a educação começa a viver e a pensar as formas e os processos de transmissão do saber, levando a sociedade, passo a passo, ao exercício do ensinar e aprender. Para o autor, os processos de aprendizagem são as diferentes situações de trocas entre pessoas. Por meio da convivência, a criança aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de imitar o adulto. Em todos os grupos humanos, tudo que é importante para a comunidade é aprendido e ensinado pela cultura social.

A educação faz parte da história da cultura. Esta por sua vez, traz consigo muitas interpretações da educação humana ao longo do tempo. Para Brandão (1981), a cultura ensinada ao longo dos anos faz parte do desenvolvimento da vida humana por meio de manifestações artísticas, científicas e morais. Isso se dá de forma intencional com o propósito de formar e conservar a cultura existente.

O homem realiza movimentos a partir da cultura social na qual ele está inserido. Os processos educativos no ser humano são gerados na inter-relação do homem com a natureza e do homem com o homem. Mais do que isso, torna a educação um saber que constitui e legitima o homem, passando o conhecimento de um para o outro. Mas, para o autor, “[...] a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer [...]” (BRANDÃO, 1981, p. 12).

Em mundos distintos, a educação existe de forma diversa em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedade e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (BRANDÃO, 1981, p. 9-10).

Comparando as concepções educacionais, quando do surgimento do capitalismo, com as formas contemporâneas, é possível constatar diferentes concepções. Essas diferentes concepções levam às principais contradições expressas no setor educacional no capitalismo, quais sejam: “entre seu caráter público e privado, entre a educação voltada para a igualdade e para a desigualdade, entre a educação como instrução para o discernimento e a cidadania e a educação mercadoria” (CARDOSO, 2004, p.109).

De acordo com Goethe (2011), pensar na lógica que sustenta a sociedade atual é pensar nas mudanças na relação humano e natureza, considerando o pensamento de Marx. Transformar a lógica do mercado e do consumo é fundamental, mas não suficiente. É necessário, também, por a moral e a ética à frente da ciência.

De acordo com Cardoso (2004), dadas às condições históricas em que vivemos, desde pelo menos a segunda Guerra Mundial, e a mundialização do capital, muitos projetos foram elaborados e implementados, em termos políticos e econômicos, por organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Organização Mundial do Comércio) que assumiram o propósito de (re)organização capitalista do mundo. Em seu texto, a autora dá maior destaque à OMC.

As análises e propostas hoje correntes na OMC tratam a educação, segundo Cardoso, como um mercado de serviços e uma indústria lucrativa. A educação é vista, pois, como mercadoria, dentro da concepção capitalista do mundo, onde “tudo é, pode ser, passa a ser

mercadoria, objeto de troca capaz de produzir/reproduzir valor excedente” (CARDOSO, 2004), obedecendo a uma lógica primeiramente mercantil, incluindo o sistema escolar público.

Quando o modo capitalista de produção está se estabelecendo, há uma grande necessidade de conhecimentos e da produção de conhecimentos novos para aplicar aos processos produtivos. Ao mesmo tempo, há para os burgueses uma necessidade imperiosa de instruir-se para melhor capacitar-se para o exercício das funções dirigentes na construção de uma sociedade nova. É quando conhecimento e instrução se voltam para a cidadania, para a tomada de decisões e a construção do Estado nacional burguês (CARDOSO, 2004, p.111).

Propostas políticas para a educação tendem a obedecer a uma lógica, primeiramente mercantil. Como se vê, os interesses de classes são diferentes, portanto, não se pode entender que a sociedade seja aquela onde os indivíduos buscam por objetivos comuns e nem que a educação seja passada de forma igualitária. O indivíduo traz uma bagagem social, e essa bagagem inclui objetivos externos que podem ser postos a serviço do sucesso escolar.

Considerando essa perspectiva de classe, a educação já foi um privilégio da aristocracia e ficava sob controle da igreja, como vimos com Luzuriaga (1979). Cardoso (2004) mostra que os ideais de liberdade, igualdade, fraternidade são lemas burgueses da revolução, assumidos no processo de luta revolucionária. A burguesia em ascensão entendeu, com clareza, a necessidade de instrução e acesso ao conhecimento. A educação existe como forma de tornar comum o saber, a ideia, a crença, aquilo que é entendido como comunitário. Ela pode existir num sistema centralizado de poder, reforçando a desigualdade entre homens, na divisão do trabalho e dos direitos.

É próprio das ideologias dominantes, segundo Cardoso (2004), daqueles que aspiram à dominância e dispõem de condições concretas para alcançá-la, apresentar, como universais, os interesses sociais que as sustentam. A educação pública pensada foi proposta para a formação universal das novas gerações burguesas, sob a forma de uma instrução nacional, promovendo uma igualdade entre todos os cidadãos por parte do poder público, que visa ao aperfeiçoamento das capacidades e talentos individuais.

Esta educação que visava o aperfeiçoamento das capacidades e talentos individuais e a capacitação para exercer funções sociais partia do reconhecimento da necessidade de oferecer a todos os indivíduos humanos os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de conhecer e cumprir seus deveres (CARDOSO, 2004, p. 112).

Esta perspectiva para a educação pública, de uma classe ascendente, revoluciona a ordem estabelecida e constitui uma nova organização social, criando um vínculo claro entre a educação pública e a construção do Estado nacional burguês, sob a forma de uma democracia burguesa. Segundo Cardoso (2004), o capitalismo se amparou numa ideologia igualitária, proclamando a extensão universal da cidadania e da democracia burguesa.

A escola pública e laica foi uma conquista da burguesia em ascensão. Com as hierarquias sociais, o saber comum se divide e a educação vira ensino. A escola pública e laica fica sob o domínio da burguesia, que se apropria desse espaço público, transformando-o em negócio altamente lucrativo, tanto do ponto de vista financeiro quanto do ideológico (CARDOSO, 2004, p. 112).

No momento em que a produção capitalista se torna efetivamente mundial, inclusive a esfera da produção, parece haver, segundo Cardoso (2004), uma reaproximação entre a realidade da expansão capitalista e o novo discurso. E o que acompanha a disseminação desta lógica mercantil é o discurso da desigualdade.

O Brasil, por ser uma sociedade capitalista, se caracteriza pela luta dos interesses de classes que, grosso modo, se expressam na luta imediata da classe trabalhadora pela sobrevivência e nos interesses das classes proprietárias, de acumular riquezas, gerar mais renda e ampliar o consumo.

[...] É preciso, porém, dar-se conta de que, desde a implantação do capitalismo como novo modo de produção, a efetivação das propostas da burguesia triunfante para a educação se concretizou por meio de uma instituição social determinada, a escola (sistema escolar), cujo funcionamento enquanto instituição sempre teve como fundamento a representação social (CARDOSO, 2004, p. 113).

As análises no campo da educação marcam um momento importante na reflexão sobre as relações entre o sistema escolar e a sociedade. As diferenças produzidas pela educação escolar reproduzem diferenças já dadas na sociedade. Cardoso (2004) destaca que essa reprodução não se faz automática e nem mecanicamente, como se o sistema escolar fosse capaz de dar conta de toda complexa ordem social.

Para Cardoso (2004), o sistema escolar é um espaço que abriga múltiplas contradições, além de reproduzir e fortalecer diferenciações e hierarquizações sociais. A educação escolar tem sua forma própria de funcionar, ela perpassa por poderes também diferenciados e

hierarquizados, de alguma forma presentes na relação professor/aluno com o suposto saber e o suposto não-saber. Da mesma forma, ocorre na relação dos professores com as chefias, coordenações e corpo técnico administrativo.

Neste contexto, a escola voltada para a classe trabalhadora se torna uma instituição social que tem como função principal formar indivíduos para o trabalho produtivo, preservando o modo de produção capitalista existente. Para a reprodução da força de trabalho e para a formação geral, a instrução é fundamental. A reprodução da força de trabalho requer aprendizagem de saberes específicos, primeiramente elementares e em seguida mais ou menos restritos às áreas de trabalho visadas.

As concepções da educação como formação de cidadania, visando permitir o livre desenvolvimento das aptidões e melhor aproveitamento dos talentos potenciais, realizando a igualdade, parecem permanecer, apenas, como ecos de tempos antigos, dos primórdios do capitalismo. No entanto, essas concepções continuam presentes em um pensamento crítico referenciado na liberdade, igualdade e na luta por democracia (CARDOSO, 2004).

Para Cardoso (2004), pensar a educação a partir de seu significado essencialmente político, historicamente, significou libertar a nova classe em ascensão, ou seja, a burguesia. Para tanto, ela deveria capacitar-se para construir o mundo a seu modo e medida, em benefício próprio. Cardoso (2004) completa que a democracia supõe cidadania, então o cidadão tem direito de participar das escolhas fundamentais.

Conclui, com base nas concepções de Marx, que “o homem novo deveria poder ser dotado de múltiplas aptidões, tanto manuais quanto intelectuais e este deveria ser o objetivo das práticas educativas” (CARDOSO, 2004, p. 118). Isto não significa, aqui, a perspectiva marxista de omnilateralidade, visto que esta só pode se dar em uma sociedade desprovida das amarras que a existência de classes sociais promove. A omnilateralidade só se constitui à medida que os seres humanos possam desenvolver todas as suas capacidades no sentido da emancipação humana, passando a ter domínio sobre o resultado de seu trabalho e não, simplesmente, no sentido da cidadania, ou seja, da emancipação política, conforme Tonet (2005).

Apesar das diferenças que a educação apresenta historicamente, de acordo com a autora, podemos considerar que o pensamento crítico, bem como os movimentos mais expressivos em

defesa a educação pública, gratuita, laica e de qualidade, sustentam que é necessário uma educação formadora que leve à crítica e à liberdade. Essa educação deve ser formadora e instrutora de conteúdos e saberes, vinculada à produção de conhecimento.

Sobre o sistema escolar, ressalta Cardoso:

Num sistema escolar montado predominantemente para ministrar instrução elementar (em qualquer dos seus níveis) e para desenvolver práticas de reprodução social, a formação geral não encontra muito espaço nem boas oportunidades para ser cultivada. Aí o processo educativo tende a ser pouco permeado pela chamada cultura geral e nos defrontamos com uma escola que não se compromete com a abertura do espírito, com o estímulo à curiosidade intelectual ou com a crítica. [...] (CARDOSO, 2004, p.116).

Assim sendo, ao tratar da escola, Cardoso sublinha a necessidade de empenhar-se na qualidade da educação, definindo a mesma enquanto liberdade e crítica. Ela deve desenvolver a capacidade de pensar, de julgar, de questionar e estimular a capacidade crítica. A autora destaca a sala de aula como lugar de excelência para um trabalho qualificado, nesse sentido. Destaca também a necessidade de permanente formação para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino.

Feitos esses apontamentos mais gerais acerca da educação, passamos a discorrer um pouco sobre a educação e o sistema escolar no Brasil.

2.1 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Como já posto, de certa forma, anteriormente, o sistema escolar, com o desenvolvimento do capitalismo, visa inserir seres “letrados” para darem andamento às estruturas de poder, formadas em torno da igreja e do Estado. A educação já não constitui mais ocupação ociosa e sim de pessoas que possam servir ao Estado. A ampliação da divisão do trabalho leva à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar.

A escola, enquanto instituição social, foi criada para servir como um dos instrumentos de transmissão da cultura. Nesse sentido, no Brasil, a primeira estrutura escolar foi organizada pelos jesuítas. Desde 1530 até metade do século XVIII, as iniciativas de escolarização se

construíam sob a égide jesuítica. Sua ação educativa tinha como principal conteúdo transmitir as formas e os modos de vida da grande metrópole Portugal aos colonos (PEREIRA, 2010).

Para compreender o marco das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2007) construiu uma periodização considerando as principais concepções de educação, distribuindo-as da seguinte forma:

- 1 Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional;
- 2 Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional;
- 3 Período (1932-1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova;
- 4 Período (1947-1961): Predomínio da influência da pedagogia nova;
- 5 Período (1961-1969): Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista;
- 6 Período (1969-1980): Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista;
- 7 Período (1980-1991): Emergência da pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas;
- 8 Período (1991-1996): Neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolanovismo. Que rumo tomarão as ideias pedagógicas no Brasil? (SAVIANI, 2007, p.14-15).

Relatando de forma preliminar os eventos que marcaram cada período das tendências pedagógicas no Brasil, Saviani (2007) descreve que a primeira etapa do monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional pode ser subdividida em duas fases: a primeira fase denominada como pedagogia brasílica ou período heroico, cujo marco foi a chegada, ao Brasil, dos primeiros jesuítas chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega; e a segunda fase, marcada pela institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum*, com a expulsão dos jesuítas no ano de 1759 pelo Marquês de Pombal.

Neste primeiro período, segundo Saviani (2007), o Brasil entra para a história da chamada “civilização ocidental e cristã” com a chegada dos portugueses. Somente em 1549, quando João III é convencido da necessidade de envolver a Monarquia na ocupação da nova terra, que é instituído, aqui, um governo geral. Foi nomeado para essa função, Tomás de Sousa.

O primeiro governador geral, quando chega ao Brasil, traz consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Segundo Saviani (2007), este grupo veio com a missão conferida pelo rei de converter os gentios. Para atender a esse mandato, os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e

seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões da então colônia. Por essa razão, considera-se que a história da educação brasileira se inicia neste período com a chegada dos primeiros grupos jesuítas.

Neste período havia uma estreita simbiose entre educação e catequese. A referida centralidade da catequese foi objeto de análise de diversos estudiosos. Saviani (2007), embasado na ideia de José Maria de Paiva, apresenta a tese de que a catequização cumpriu um papel colonial, ou seja, um esforço racionalmente feito para conquistar homens, acentuando as semelhanças e apagando as diferenças. Saviani (2007) afirma que as ideias educacionais coincidiam com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas, que supõe a necessidade de elaborar em pensamento as práticas educativas.

Tendo como objetivo atrair os “gentios”, a principal estratégia utilizada para a organização do ensino foi agir sobre as crianças. Para tanto, foram trazidos de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus, na Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus em São Vicente. Pretendia-se, segundo o autor, por meio da mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, assim, agir sobre seus pais, com a intenção de converter toda a tribo para a fé católica, em especial os pais caciques.

Com a institucionalização do *Ratio Studiorum*, na segunda fase deste primeiro período, foi introduzida a divisão dos alunos por classes, de acordo com o *modus parisiensis*, adotado a partir de então. A organização dessas classes dava-se por alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução. Segundo o autor, para esses alunos era ministrado um programa previamente fixado, composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível desses alunos, sendo que cada classe era regida por um professor. Saviani (2007) fala que a leitura, o exame e a repetição de lições explanadas diante o professor ou de um aluno mais adiantado eram tidos como pilares da organização, e os exercícios escolares tinham como objetivo alavancar o processo de aprendizagem dos alunos.

Os mecanismos de incentivo ao estudo implicavam castigos corporais e prêmios, louvores e condecorações, além da prática da denúncia ou delação. Pode-se considerar que o *modus parisienses* contém o germe da organização do ensino que veio constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor (SAVIANI, 2007, p. 52).

O *Ratio Studiorum* teve sua versão definitiva no ano de 1599. O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista por tratar de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, independente do lugar que estivessem e por acabar destinando-se aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas. Segundo Saviani (2007), o novo plano começava com os cursos de humanidades, denominado de “estudos inferiores”. De acordo com o autor, estes correspondem, atualmente, ao curso de ensino médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas quais sejam: “retórica; humanidades; gramática; superior; gramática média; e gramática inferior” (SAVIANI, 2007, p. 56). Os cursos de filosofia e teologia eram chamados de “estudos superiores”, com a duração de três anos para o currículo filosófico e de quatro anos para o currículo teológico.

O *Ratio Studiorum* desempenhou um papel de grande importância no desenvolvimento da educação moderna. As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido, na modernidade, como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável (SAVIANI, 2007, p. 58).

Este ensino predominou no Brasil por aproximadamente dois séculos, ou seja, até o ano de 1759, “quando se deu a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias por ato do Marquês de Pombal, então primeiro ministro do rei Dom José I” (SAVIANI, 2007, p. 59).

Esse período, dividido nessas duas fases, deu início à educação formal no Brasil. Na segunda fase, a educação adquire um caráter orgânico, marcado pelo domínio das ideias pedagógicas atreladas à concepção tradicional e religiosa. As reformas pombalinas, segundo Saviani (2007), possibilitaram o processo de implantação que se deu logo após a aprovação do Alvará 1759, “com concursos realizados na Bahia para as cadeiras latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco” (SAVIANI, 2007, p. 107).

As aulas régias, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores, foram estendendo-se no Brasil como sinônimos de identificação por determinadas cadeiras. Ou seja, eram aulas avulsas e isoladas, sem articulação entre si. Portanto, os alunos podiam frequentar uma ou outra, indiferentemente. As mudanças propostas pelas reformas pombalinas enfrentaram várias

dificuldades para se efetivar devido a diversas razões, dando assim, início ao terceiro período em 1932.

Esse terceiro período foi marcado por um governo provisório, que teve como uma de suas primeiras medidas a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Para ocupar o cargo criado foi indicado Francisco Campos, que no seu primeiro semestre de atuação baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos, segundo Saviani (2007), como Reforma Francisco Campos. Entretanto, a disputa com o grupo católico foi também marca desse período, revelando um acirramento rigoroso de equilíbrio de forças até meados da década de 1940.

Essas medidas resultaram, evidentemente, na orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional. Por outro lado, o ministro Francisco Campos manteve a igreja católica no projeto de hegemonia da burguesia industrial. Porém, Saviani (2007) afirma que o ensino religioso causou bastante conflito neste terceiro período, entre os católicos e os escolanovistas.

Na década de 1930 se deu, também, a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, mais especificamente em 1932, período em que a Associação Brasileira de Educação (ABE) ganha força. Este movimento renovador postula a superação das ideias tradicionais e sua substituição pelo ideário da pedagogia nova.

Para Saviani (2007), a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social, sendo o Manifesto caracterizado como um instrumento político. Embora a intenção da ABE fosse a de organizar o ensino, a Associação acabou firmando-se como um partido apolítico, destinado a juntar todos os interessados pela educação independente de suas doutrinas filosóficas ou religiosas.

Porém, “o conflito emergiu no apagar das luzes de 1931, IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir-se a ruptura com a publicação do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’, no início de 1932” (SAVIANI, 2007, p. 197). Em consequência disso, os educadores católicos retiraram-se da ABE e fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação. A principal bandeira dos católicos contra o Manifesto, como afirma Saviani (2007), é o combate à laicização do ensino.

Em suma, o terceiro período analisado por Saviani (2007), sobre as ideias pedagógicas no Brasil, foi marcado por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova dos escolanovistas.

Os princípios da educação cristã assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumento de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica (SAVIANI, 2007, p. 270).

O quarto período inicia com o predomínio da pedagogia nova, em 1947, com a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cabendo ao governo central fixar as diretrizes através do Congresso Nacional. “Do ponto de vista da organização da educação nacional, a concepção dos renovadores era claramente descentralizadora” (SAVIANI, 2007, p. 282).

De modo geral, os trabalhos da comissão que estava elaborando a LDB estavam em consonância com a coalizão conservadora que sustentava o governo da época. Porém, segundo Saviani (2007), não estava ausente certa perspectiva modernizadora, uma vez que a característica que mantinha era de modernização.

Segundo Saviani (2007), o que estava em causa na IV Conferência Nacional de Educação era a luta pela implementação e consolidação de uma escola verdadeiramente pública, universal e gratuita. Com isso, a igreja sentiu-se ameaçada, pois para os católicos, a universalização da escola pública e gratuita se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população. Ou seja, não haveria, pois, espaço para outro tipo de escola.

Neste momento, como nos traz Saviani (2007), o desenvolvimento no interior das escolas, no âmbito doutrinário, era centrado na questão de liberdade de ensino. Do lado da escola pública, manifestava-se um expressivo número de intelectuais, destacando-se três tipos de correntes básicas de pensamento. A primeira denominada de liberal-idealista, onde o homem é entendido como um ser racional e livre, remontando à ética kantiana, em que o homem é definido pela moralidade.

À segunda corrente, denominada como liberal-pragmatista, segundo o autor, filiam-se os educadores do movimento renovador. Nesta corrente entende-se o homem como um valor

absoluto. “No campo da educação essa concepção tem como um dos seus maiores formuladores John Dewey, que teve em Anísio Teixeira o seu principal divulgador no Brasil” (Saviani, 2007, p. 290). Saviani afirma nos seus estudos que na segunda corrente foram catalisados os movimentos da escola pública.

A terceira corrente, de tendência socialista, compreendia a educação a partir de seus determinantes sociais. “Efetivamente, o esforço empreendido por Florestan Fernandes contribuiu de forma importante para que a discussão sobre a LDB chegasse às massas e aos sindicatos operários” (Saviani, 2007, p. 291).

O quarto período, como afirma Saviani (2007), tem predomínio das ideias novas e uma renovação das escolas católicas. Assim sendo, no final da década de 1950 e início dos anos de 1960, se intensificam os movimentos da educação com o ideário da pedagogia nova.

O quinto período, iniciou no de 1961, atrelando a educação à pedagogia tecnicista. Neste período foi promulgada a primeira LDB, com o intuito de garantir o predomínio dos ideais renovadoras. Com efeito, os próprios adeptos da pedagogia tradicional, procuraram incorporar aspectos dessa nova pedagogia, tanto do ponto de vista metodológico como do organizacional, sem abrir mão da sua doutrina tradicional.

Sendo assim, Saviani (2007) nos traz que, após a aprovação da LDB, ensaiava-se a implantação de experiências inovadoras, articulando-se um novo ideário, qual seja, a pedagogia tecnicista. Neste período, também entra em vigor, no ano de 1969, a Lei n. 5.540 (reforma universitária).

Enquanto os debates em torno da LDB se concentravam na organização do ensino, os defensores da escola pública e da escola particular polarizavam sobre a problemática do desenvolvimento nacional, exigindo novas conotações políticas ao conceito de nacionalismo. “No Brasil das primeiras décadas do século XX, em especial nos anos de 1920, agitava-se a questão da expansão das escolas primárias tendo em vista livrar o país da chaga do analfabetismo, considerado vergonha nacional” (SAVIANI, 2007, p. 308).

Saviani (2007) complementa dizendo que:

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A

expressão 'educação popular' assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticando como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2007, p.315).

A concepção de Paulo Freire, nesse período, emerge das ideias pedagógicas libertadoras, pois, para o autor, a cultura marca a aparição do homem no seu longo processo de evolução. Segundo Freire (1972), citado por Saviani, “[...] Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz, e dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou [...]” (FREIRE, 1972, Apud SAVIANI, 2007, p.326).

Com isso, o quinto período foi, com certeza, marcado pela pedagogia de Freire, um dos maiores educadores, entre os poucos que lograram seu nome internacionalmente. Freire permanece até hoje como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda. Deste modo, pode-se considerar este período uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora.

Assim, o quinto período ficou marcado pela crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista nos anos de 1961 até 1969. De modo geral, segundo Saviani (2007), na década de 1960 foram intensas as experimentações educativas, ficando clara a predominância da concepção renovadora. Além das escolas experimentais, os colégios de aplicação se consolidaram neste período.

No quinto período se fortaleceu o entendimento que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa. Passa a vigorar o entendimento que não era válido o esforço de renovação da escola. Portanto, segundo Saviani (2007), na década de 1960, a pedagogia nova, no Brasil, foi ao auge e ao declínio.

O sexto período teve seu início no ano de 1969 e se estendeu até 1980. Nele, houve um domínio da pedagogia tecnicista, das manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e do desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista. O ensino passou por reformas preparadas pelo governo militar, decorrentes do golpe de 1964, que começam a ser implantadas sob a égide da pedagogia tecnicista, que se torna orientação oficial. Porém, como diz Saviani (2007), no ano de 1969, como forma de resistência, lideranças intelectuais expressiva passam a elaborar e difundir a crítica à pedagogia oficial, inspiradas, segundo o autor, nas ideias constitutivas das teorias crítico-reprodutivas.

Não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade também na educação. E isso se refletiu na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura. Eis por que não foi necessário revogar os primeiros títulos da LDB (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), exatamente os títulos que enunciavam as diretrizes a serem seguidas. Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência (SAVIANI, 2007, p. 362).

O sétimo período se estabelece no ano de 1980 e vai até 1991, com a emergência de uma pedagogia histórico-crítica e propostas alternativas. A transição que operou no Brasil tinha como objetivo, segundo Saviani (2007), garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Neste contexto, o autor nos traz que as ideias pedagógicas contra-hegemônicas desse período também continham certa ambiguidade. “Assim, parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto de propostas contra-hegemônicas, seria a expressão ‘pedagogia de esquerda’ e não ‘pedagogia marxista ou revolucionária’ [...]” (SAVIANI, 2007, p. 412).

De modo geral, as propostas pedagógicas são classificadas em duas modalidades: uma centrada no saber e na autonomia do indivíduo; a outra pautada na educação sistematizada, valorizando o acesso das camadas populares.

Segundo Saviani (2007), as propostas teórico-pedagógicas surgiram como tentativas de orientar a prática educativa numa direção transformadora. Essas propostas foram pensadas de quatro formas: uma pedagogia da educação popular, inspirada na concepção libertadora e organizada no seio de movimentos populares; uma pedagogia da prática com base numa proposta de inspiração libertária com princípios anarquistas, que trabalhava o conceito de classe; uma terceira proposta seria a crítico-social dos conteúdos.

Nesta proposta, o conteúdo seria o critério para distinguir uma pedagogia progressista de uma pedagogia conservadora. E a última seria uma pedagogia histórico-crítica que traz a concepção de uma proposta não hegemônica. Esta pedagogia, segundo Saviani (2007), é tributária da concepção dialética, especificamente sendo a educação entendida como o ato de produzir, intencionalmente, o coletivo dos homens.

O sétimo período, já no final da década de 1980, prenunciava as dificuldades crescentes enfrentadas pelas correntes pedagógicas. Inicia-se então, nos anos 1991 até 2001 o último período descrito por Saviani, no qual o neoconstrutivismo, neotecnicismo, neoescolavinismo

são os pontos principais identificados pelo autor para buscar analisar as ideias pedagógicas no Brasil.

De acordo com o autor, no ano de 1991 foi realizada a última Conferência Brasileira de Educação, sinalizando o início de uma nova fase: a “realidade rebelde” da comunidade educacional e a tentativa de formulação de propostas pedagógicas críticas.

Já no ano de 1996, o predomínio da pedagogia oficial sobre o movimento dos educadores visava abrir novos espaços para fazer prevalecer as ideias pedagógicas. Porém, o controle do processo de discussão e a aprovação da nova LDB por meio de articulação de um novo projeto, removeu aquele defendido pelo movimento educacional.

Em contrapartida, ao realizar o I-CONED, os educadores manifestam a disposição de resistir às ideias pedagógicas dominantes aliando à crítica dessas ideias a formulação de alternativas de política educacional que deem uma nova substância à prática pedagógica (SAVIANI, 2007, p. 17).

Nesse contexto, segundo Saviani (2007), as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão, ou seja, passa-se a assumir o próprio discurso do fracasso da escola pública, justificando esta decadência como algo inerente à incapacidade de o Estado gerir o bem comum.

Em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. [...] (SAVIANI, 2007, p. 439 e 440).

Os estudos de Saviani (2007) apontam que as ideias pedagógicas podem produzir o efeito de uma imagem distorcida sobre a educação, visto que podem apontar para um dinamismo, representado pelos debates ocorridos, que não necessariamente se aplica à realidade, visto que as mudanças não se deram de modo rápido. Ao contrário, o Brasil conviveu, por um período de quase quatro séculos, com atividades educativas restritas (SAVIANI, 2007).

É necessário destacar que todo o processo de constituição da educação brasileira se dá em constante conflito entre as forças sociais, sendo que a perspectiva burguesa tem se

constituído como a que tem determinado, tanto a concepção quanto a organização da educação para o alcance de seus interesses.

Como posto anteriormente, a Escola Estadual Padre Anchieta é a escola onde as crianças e adolescentes, cujos documentos foram analisados, estudam. Segundo o seu PPP, de 2014, o ser humano é entendido como ser social e histórico. Por isso, encontramos nesse PPP, a seguinte afirmação: “Assim, somente com esforço dialético é possível entender que os homens fazem à história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela” (PPP, 2014, p. 7).

A Escola Padre Anchieta opta pela concepção histórico-cultural de aprendizagem à medida que considera todos capazes de aprender e compreender que as relações e interações estabelecidas pelos alunos são fatores de apropriação do conhecimento.

Neste sentido, a escola tem como princípios teóricos, filosóficos e metodológicos as concepções de homem como ser social em permanente desenvolvimento, produzindo e mediando conhecimentos nas relações que se estabelecem. A sociedade é compreendida como espaço essencial da produção humana. A educação é entendida como processo interdiscursivo que pressupõe ações compartilhadas no cotidiano, no qual é priorizada a mediação com o outro. Por fim, a escola é tomada como um espaço onde se trabalha o conhecimento sistematizado e a produção de novos conhecimentos, a partir da cultura local para um contexto social mais amplo (PPP, 2014).

A metodologia que a Escola Padre Anchieta utiliza, conforme abordada em seu PPP/2014, tem como foco a atividade de Aprendizagem. Nesse sentido, é preciso dar condição para que o aluno tenha um motivo para aprender, buscando uma finalidade e relacionando o aprendido com a sua vida, sendo que as temáticas trabalhadas devem ser do interesse do aluno. No que tange ao processo pedagógico, o PPP/2014 responsabiliza o professor por oferecer conceitos universais e significativos, dos conhecimentos das ciências e das artes, considerando sempre a tradição cultural dos alunos.

A Escola de Educação Básica Padre Anchieta, tem como objetivo propiciar uma educação escolar de qualidade, através da socialização do conhecimento historicamente construído, elaborando e aplicando estratégias de aprendizagem fundamentadas nos valores éticos, filosóficos e estéticos da diversidade cultural, estabelecendo metas a curto, médio e longo prazo. Desta forma, os educandos desenvolvem competências, se apropriam de conceitos e assimilam valores, na perspectiva de constituírem-se cidadãos conscientes,

agentes do processo histórico social e construtores de uma sociedade, que assegure a todos o exercício pleno da cidadania (PPP, 2014, p. 12).

A escola Padre Anchieta, segundo seu PPP/2014 atende, aproximadamente, 852 alunos oriundos, em sua maioria, dos bairros próximos. Estes alunos estão distribuídos nos turnos:

- Matutino: 9 turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, 5 turmas de séries finais do Ensino Fundamental, 2 turmas de correção de Fluxo e 3 turmas de Ensino Médio;
- Vespertino: 7 turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, 4 turmas de séries finais do Ensino Fundamental, 2 turmas de Correção de Fluxo e 1 turma de Ensino Médio.
- Noturno: 3 turmas de Ensino Médio (PPP, 2014).

Percebe-se que a escola Padre Anchieta está estruturada e organizada para atender as demandas dos bairros próximos, primando por uma educação de qualidade para formar um ser humano cidadão e, quiçá, uma sociedade diferente dessa. Para o cumprimento dessa meta, estipulada no PPP/2014 da escola, são necessárias políticas e serviços que possam garantir alguns direitos aos grupos populacionais mais empobrecidos. Essas políticas estão mais diretamente relacionadas à assistência social estatal. É disso que trato no próximo tópico.

2.2. PROGRAMA ASSISTENCIAL DE CONTRATURNO ESCOLAR

Durante minha vida acadêmica tive contato com programas de assistência social que estavam diretamente articulados ao atendimento em contraturno escolar. Este contato ocorreu, mais especificamente, no Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no bairro da Agrônômica. Para o desenvolvimento da minha prática pedagógica no referido projeto, fez-se necessário um aprofundamento acadêmico sobre a temática da assistência social e a legislação que ampara os programas vinculados. A seguir, de modo sucinto, apresentarei um breve histórico sobre a inserção da assistência social no Brasil e as práticas educativas decorrentes dessa política.

Segundo Lima (2004), no Brasil, o Serviço Social tem origem a partir da Revolução de 1930, quando o cenário foi marcado pelo amadurecimento do mercado de trabalho, com Getúlio Vargas assumindo a presidência do país. Os problemas sociais eram entendidos como desajustes que se resolveriam com a organização de inúmeros serviços sociais. Porém, somente na década de 80, com a Constituição Federal de 1988, torna-se um direito reconhecido junto com a saúde e com a previdência social, configurando a Seguridade Social. A CF de 1988 traz no art. 194

Art. 194. A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social (BRASIL, 2003, p. 193).

Após 25 anos da CF de 1988 e 20 anos da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a assistência social foi priorizada na agenda pública alcançando visibilidade, juntamente com as demais políticas públicas e sociais, voltadas à proteção, ao acesso de direitos, à melhoria de qualidade de vida e à dignidade da população. De acordo com os artigos 203 e 204 da CF de 1988,

Art.203 A Assistência Social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

- I- a proteção à família, a maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- II- o amparo às crianças e adolescentes carentes;
- III- a promoção de integração ao mercado de trabalho;
- IV- a habilitação e a reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;
- V- a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Art.204 As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art.195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I-descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estaduais e municipais, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II-participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis (BRASIL, 1988).

As ações socioassistenciais previstas na LOAS estabelecem princípios e diretrizes para a organização e gestão das ações e o seu funcionamento. A partir da Constituição Federal, que inova a política social, é instituída, com base nos direitos sociais, a Lei Federal n. 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define, em seus primeiros artigos, os direitos

das crianças e dos adolescentes. O foco é assegurar os direitos por meio de tratados, com a garantia de proteção integral para a criança e para o adolescente.

O ECA trouxe grandes mudanças para as políticas de atendimento à criança e ao adolescente. O art. 4º diz que é

[...] dever da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, a alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1992).

Dessa forma, a criação do ECA assegura ao público infante-juvenil a proteção contra qualquer negligência ou exploração. Segundo Libâneo (1994), as crianças e adolescentes necessitam do conhecimento e características socioculturais, pois é direito da criança e do adolescente uma educação que possibilite o seu aprendizado e o seu desenvolvimento como cidadão. Cury; Garrido; Marçura (2002, p. 21.), por sua vez, asseveram que

A proteção integral tem como fundamento a concepção de que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, frente à família, à sociedade e ao Estado. Rompe com a ideia de que sejam simples objetos de intervenção no mundo adulto, colocando-os como titulares de direitos comuns a toda e qualquer pessoa, bem como de direitos especiais decorrentes da condição peculiar de pessoas em processo de desenvolvimento.

O Serviço Social, por meio de práticas socioeducativas, vislumbra uma série de definições para se pensar a aprendizagem, garantindo possibilidades nos processos de construção de educação, ensino e ações reflexivas. Segundo Carvalho e Azevedo (2004), práticas socioeducativas são as ações complementares ao ensino regular no período alternado à escola. Essas ações devem promover um conjunto de atividades para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes. Portanto, ações que fazem da educação o exercício da cidadania promovendo a integridade e a proteção dos sujeitos envolvidos.

Carvalho e Azevedo (2004), complementam que a educação informal, por meio da Assistência Social, constitui um conjunto de práticas educativas com ações relacionadas à formação da cidadania. Desse modo, a Constituição Federal de 1988 garante, a partir do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), a promoção de serviços de Proteção Básica e Proteção Social especial aos cidadãos que dela necessitarem, por meio da prestação de serviços com programas, projetos e benefícios às famílias, possibilitando às classes populares, proteção contra a vulnerabilidade social.

Ainda segundo Carvalho e Azevedo (2004), o serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) se caracteriza como uma dessas ações, e desenvolve trabalho com as famílias com a finalidade de fortalecer a função protetiva. O PAIF deve utilizar-se, também, de ações nas áreas culturais de modo a ampliar e proporcionar novas vivências. Esses serviços realizados pela Assistência Social são ofertados para as famílias que deles necessitarem através do Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). O CRAS é uma unidade de proteção social básica que tem como finalidade prevenir situações de vulnerabilidade e riscos sociais, ampliando o acesso aos direitos à cidadania.

As formas de acesso aos benefícios do CRAS são: demanda espontânea, busca ativa, encaminhamento da rede socioassistencial ou encaminhamento por parte das demais políticas públicas. O CRAS desenvolve um conjunto de ações de atenção às famílias, abrangendo procedimentos psicológicos e sociais com objetivo de reduzir a ocorrência de vulnerabilidade e riscos sociais, buscando melhorias na qualidade de vida dessas famílias. (CARVALHO; AZEVEDO, 2004).

De acordo com Scheneider e Hernandorena (2012, p. 10),

A política do SUAS, para além da organização dos serviços socioassistenciais, pretende construir e solidificar uma rede de apoio, que funcione a partir da articulação dos serviços disponíveis e da parceria que estabelece com a comunidade. Família, indivíduos, escola, rede de serviços, conselhos de defesa e garantia de direitos, e todos os demais elementos essenciais para a construção de uma sociedade atuando em conjunto, formando uma rede social.

Dentre os programas do SUAS está o Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CCFV), que oferece serviços realizados em grupos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários (família e criança/adolescente), de acordo com seu ciclo de vida a fim de complementar o trabalho social, prevenindo situações de risco. O programa possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades (SCHNEIDER; HERNANDORENA, 2012.).

O CCFV organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, buscando a identidade do indivíduo e fortalecendo vínculos familiares. No caso de Florianópolis, o trabalho é desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, que disponibiliza alimentação e professores de educação física e apoio pedagógico com a finalidade de oferecer,

especificamente, um ensino extraescolar. As atividades são estruturadas por eixos temáticos cujas premissas político pedagógicas venham ao encontro dos objetivos do CCFV.

Em Florianópolis, os Centros de Convivência e Fortalecimento de Vínculos atendem, em média, 800 crianças e adolescentes distribuídas em nove bairros do município. Antes de receber essa denominação, chamava-se Centro de Educação Complementar, os antigos CEC, que funcionaram por quase 20 anos, prestando serviços básicos e com fins específicos. A pesquisa que se materializa nesse TCC foi realizada no CCFV localizado no bairro Agrônômica, mas especificamente, na antiga Cidade da Criança, atualmente, complexo CREAS, com um espaço exclusivo para a Proteção Social Básica. O CCFV da Agrônômica fica próximo às comunidades que fazem parte do Maciço do Morro da Cruz (CCFV/PPP, 2015).

As comunidades atendidas pelo CCFV no bairro da Agrônômica são;

- Morro do 25;
- Morro do Macaco;
- Morro do Horácio;
- Morro Nova Trento;
- Morro da Penitenciária;
- Vila Santa Vitória;
- Vila Santa Rosa;

Em relação ao público atendido no CCFV, identificamos alterações no que diz respeito ao número, bem como à configuração da idade dos usuários. Em 2015, o programa atendia cerca de 120 crianças e adolescente de 12 anos e outros acima de 12 anos. No momento desse estudo, o programa conta com 39 crianças e 23 adolescentes até 12 anos, totalizando 62. Neste caso, houve uma redução no público atendido. Em relação à configuração, os/as adolescentes acima de 12 anos deixaram de ser atendidos pelo programa em 2017.

O Espaço físico do CCFV é composto de um andar térreo com cozinha, refeitório, dois banheiros (masculino e feminino) para uso das crianças e adolescentes, sala de artes, brinquedoteca, sala de educação física e capoeira. Na parte externa, encontra-se uma quadra de esportes, uma casa que serve de sala de reunião, auditório, e espaço para guardar os pertences das crianças. Ainda nesta casa, tem a sala dos professores com dois banheiros para os mesmos. No andar superior tem a sala da coordenação, sala do serviço social, biblioteca, sala de informática, sala multiuso, sala de apoio pedagógico, sala de dança, três banheiros e um hall de entrada.

De acordo com seu PPP 2015, o Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos da Agrônômica, possuiu, em seu entorno, alguns equipamentos sociais sendo eles: Posto de Saúde, Hospital Infantil Joana de Gusmão, Hospital Nereu Ramos, outros projetos sociais que atendem crianças e adolescentes, o Lar Recanto do Carinho, Igrejas, Posto Policial e também a 6ª DP (Delegacia de proteção à Mulher e ao Adolescente), e também o Centro de Referência a Mulher Vítima de Violência, o CAPS II e duas escolas, uma particular e outra escola estadual que atende grande parte do público que frequenta o CCFV da Agrônômica.

O CCFV Agrônômica tem caráter democrático e descentralizador, visto que seu PPP reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direito em formação e com efetiva participação no mundo. O envolvimento das famílias é considerado, pelo programa, fundamental para o êxito das atividades que são desenvolvidas.

A metodologia de atendimento do programa, conforme o PPP, é pautada em ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, por meio de atividades culturais e lúdicas, desportivas e de inclusão social. As atividades devem ser diversificadas e atrativas, podendo se desenvolvidas por meio de oficinas.

Por sua vez, a articulação com a escola é um aspecto também abordado no programa de maneira prioritária no planejamento de suas atividades, já que as crianças e adolescentes só poderão frequentar o programa se estiverem devidamente matriculadas/os e com frequência assídua na escola (PPP, 2015, s/p).

As atividades que acontecem nas oficinas têm como objetivo formar um ambiente socializador que propicie o desenvolvimento da identidade da criança, e do adolescente e do próprio grupo, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação e descontração. O aprender brincando, forma de expressão

do pensamento e do corpo, é o que fundamenta o trabalho a ser realizado nas oficinas (PPP, 2015, s/p).

O CCFV Agronômica conta com três profissionais, admitidos em caráter temporário (ACT), disponibilizados pela Secretária Municipal de Educação (SME), sendo eles, dois pedagogos (um para o apoio pedagógico, cujo papel é orientar as crianças com deveres trazidos da escola, e outras atividades que julgar necessárias; e outro responsável por trabalhar com elaboração de jogos, brinquedos, entre outras atividades), e um profissional de Educação Física (responsável pelas atividades esportivas das crianças e adolescentes).

Além dos professores cedidos pela SME, o CCFV Agronômica conta ainda com outros profissionais da Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMAS), também admitidos em caráter temporário, conforme a organização anual das oficinas. Estes trabalham com oficinas de capoeira, dança, costura, e brinquedoteca.

Mensalmente são realizadas paradas pedagógicas com a participação de professores, oficinairos, coordenação, CRAS, nutricionista e Secretária Municipal de Educação para avaliar os serviços prestados no CCFV; e a cada dois meses reuniões com os familiares das crianças e adolescentes. O resultado esperado pelo programa, segundo o PPP, é que as crianças e adolescentes vivenciem experiências pautadas pelo respeito, fundamentadas nos princípios éticos, bem como experiências potencializadoras da participação social, experiências que possibilitem o desenvolvimento cultural e, por fim, que possibilitem oportunidades de escolha e de tomada de decisão, fazendo com que expressem suas opiniões.

Para o alcance dos objetivos do PPP/2015 do CCFV da Agronômica, os professores da SME elaboram um plano de ensino para a área/oficina que será oferecida para as crianças e adolescentes no período de um trimestre. Dentre as propostas de atividade ofertadas destacam-se o apoio pedagógico, oficinas de artes e educação física.

Na área de artes o eixo temático abrange: Artes visuais, dança, música e teatro. Durante a realização das atividades que compõem essa área o foco é contribuir para que as crianças e os adolescentes compreendam, por meio de atividades lúdicas, a sua realidade, levando em conta o espaço onde está inserida/o e a sua cultura. Deste modo, é uma oportunidade para desenvolver, na criança e no adolescente, a autoestima, a criatividade, ampliando as informações culturais e sociais.

Na área do apoio pedagógico, seu eixo temático inclui língua portuguesa, matemática, meio ambiente e saúde, direitos humanos e socioassistenciais, gênero e hábitos saudáveis. Nesta área o foco é promover a convivência familiar e comunitária por meio de ações socioeducativas, abordando temas que estejam ligados à realidade social, econômica, cultural, ambiental e política.

Na área de educação física, o eixo temático inclui organização espaço-temporal, atividades coletivas, meio ambiente e saúde. Estas atividades são constituídas de jogos de média complexidade cujo objetivo é, além da aquisição de noções de espaço e tempo, a adaptação à variabilidade dos estímulos ambientais. Nessas oficinas, é primordial a participação mais efetiva das crianças e adolescentes na sua organização.

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO

Considerando que o objetivo desse trabalho é analisar se os projetos assistenciais, ofertados no contraturno, favorecem um melhor desempenho das crianças na escola, e que isso implica em trabalhar com a avaliação que professores e profissionais do programa socioeducativo fazem das crianças e adolescentes, entendo que cabe aqui tecer algumas considerações sobre avaliação.

Quando o tema é avaliação, “os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados” (LUCKESI, 1997, p. 19). Segundo o autor, isto é facilmente observável em reunião de pais e no final de cada bimestre do ano letivo, quando acontece a entrega de boletins e os professores conversam com esses pais. Os pais, cujos filhos apresentam notas significativas não sentem necessidade de conversar com os professores de seus filhos. O próprio sistema de ensino está atento apenas aos resultados gerais, que aparentemente estão interligados à nota. Para Luckesi (1997, p.21), a escola trabalha com

Pontos a mais e pontos a menos. Os professores fazem promessas de ‘pontos a mais’ ou ‘pontos a menos’ em função de atividades escolares regulares ou extras, que não estão essencialmente ligadas a determinado conteúdo. Como exemplo, podemos mencionar o professor que diz: ‘Quem, na próxima semana, trouxer todo o material necessário para as atividades de ciências já terá um ponto a mais na nota do final do bimestre’. O que tem a ver esse ponto com a efetiva aprendizagem de ciências físicas e biológicas? Essa situação se repete com os mais variados conteúdos escolares. (LUCKESI, 1997, p.21)

A avaliação escolar, segundo Luckesi (2011), é um tema considerado novo e vem sendo colocado diante dos educadores dada a importância de avaliar a aprendizagem. Em termos de senso comum, de acordo com o autor, a avaliação ainda está relacionada apenas a exames escolares.

A avaliação da aprendizagem foi compreendida e divulgada, segundo Luckesi, quando Ralph Tyler cunhou essa expressão. Para Tyler, diz Luckesi, a avaliação se torna uma prática

pedagógica interligada a um ensino de objetivos que deveria ser eficiente, estabelecendo com clareza o que o educando deveria aprender.

De acordo com Luckesi (2011), no Brasil, o termo “avaliação da aprendizagem” só entra, de fato, em termos legislativos, na LDB de 1996. “No caso, nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la” (LUCKESI, 2011 p.15).

Nessa trajetória da avaliação é possível perceber, segundo Luckesi (2011), que a mesma ainda é usada para explicar o fracasso/sucesso escolar, dando tratamentos iguais a alunos não considerando a origem, realidade e condições desses.

Assim, é necessário se pensar uma avaliação contínua e formativa que contribua às diferentes dimensões, não necessariamente utilizando apenas procedimentos de classificação por meio do exame, mas sim, ter a consciência de que avaliar não é sinônimo de medição, de atribuir uma nota, mas uma prática central do trabalho pedagógico. Como nos diz Luckesi (2011), a avaliação é um instrumento que indica o estágio da aprendizagem em que o aluno se encontra, podendo o professor pensar situações e problemáticas para a continuação e o avanço de um próximo estágio dessa aprendizagem discente.

Freitas (2003), da mesma forma que Luckesi (2011), já fazia uma crítica ao modelo de avaliação vigente. Segundo o autor,

a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola. Ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação, motivada por necessidades sociais de enquadramento da força de trabalho, trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar. Isso colocou como centro da aprendizagem a aprovação do professor, e não a capacidade de intervir na prática social. Aprender para ‘mostrar conhecimento ao professor’ tomou o lugar do ‘aprender para intervir na realidade’. Essa é a raiz do processo avaliativo artificializado da escola [...] (FREITAS, 2003, p. 40).

De acordo com Hoffmann (1993), não é só a escola que resiste a mudanças quando se trata de questionamentos sobre a avaliação classificatória,

[...] toda a sociedade vem se manifestando no mesmo sentido, ou seja, reagindo quando se fala em abolir o sistema tradicional de realização de provas obrigatórias e atribuição de notas e conceitos periodicamente, basicamente como ‘uma rede de

segurança' que se constituiu sem se refletir exatamente por quê (HOFFMANN, 1993, p. 20).

Feitas essas considerações, a autora propõe a avaliação mediadora que, segundo ela,

[...] pretende, 'transmitir – verificar – registrar' e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-a (HOFFMANN, 1993, p. 146).

Após buscar, por meio desses autores, um conceito breve do que é avaliação, analisei o que os Projetos Político Pedagógicos da escola e do programa abordavam sobre o tema. O programa não tem no seu PPP, nenhuma discussão sobre avaliação no seu sentido geral e nem sobre a forma específica da avaliação feita das crianças e adolescentes. Quanto à escola, seu PPP de 2014² tem um capítulo sobre avaliação.

No que tange à concepção de avaliação, o PPP da escola traz alguns princípios. Segundo o que consta nesse documento,

O processo de avaliação terá um enfoque, no qual o professor e o aluno, numa relação dialética de ensino e de aprendizagem, são sujeitos deste processo de construção do conhecimento, entendido em sua totalidade.

Nesse sentido, a avaliação, como parte integrante do processo de aprendizagem, busca investigar os conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula, com o compromisso da sua ampliação, identificando os sucessos e as dificuldades, visando à imediata ação do professor, como mediador, nas dificuldades dos alunos, buscando a melhor forma de superá-las, reconstruindo a sua aprendizagem.

Desta forma a avaliação passa a ter a finalidade de fornecer sobre o processo pedagógico, informações que permitam aos agentes escolares decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fazem necessários em fase do projeto educativo definido coletivamente e comprometido com a garantia da aprendizagem do aluno (PPP, 2014, p.142).

A escola também assume que a avaliação não é neutra, mas carregada de intencionalidade e significados. Ela implica em um julgamento de valor. Portanto, ela não pode “ser usada como mecanismo de poder para aprovar ou reprovar. Deve ser constituidora e subsidiadora do processo ensino/aprendizagem” (PPP, 2014, p.142).

² A direção informou que o PPP está passando por reformulações neste ano de 2017, porém não soube dizer quais tópicos estavam sendo reformulados.

Ainda, segundo este documento,

A avaliação deve fornecer subsídios ao professor para que este avalie o processo de ensino aprendizagem e busque compreender as defasagens de aprendizagem dos alunos e a eficiência ou não da metodologia e das estratégias utilizadas. O professor deve identificar, assim, as diferentes formas de apropriação dos conceitos científicos elaborados, e a qualidade da mediação desenvolvida por ele.

A avaliação e seu resultado não podem ser fragmentados em tempos determinados e em espaços rígidos, deve ser contínua. Devera sim orientar as decisões do professor no planejamento do seu fazer pedagógico para que possa ir além do nível de desenvolvimento real do aluno, comprometendo-se com a dinâmica do processo de aprendizagem deste aluno.

A prática pedagógica não pode ser reduzida a uma avaliação de resultados. O resultado da avaliação devera ser representar a situação em que o aluno se encontra para que sejam tomadas as decisões necessárias a superação das dificuldades encontradas no processo (PPP, 2014, p.142).

Considerando a conformidade com a legislação, a escola informa em seu PPP que “a avaliação processual, contínua e cumulativa, os aspectos qualitativos de aprendizagem prevalecerão sobre os aspectos quantitativos” (PPP, 2014, p.143).

Outro aspecto informado, e que julgo fundamental, é a expressão da necessidade e da importância de a avaliação, não ser somente dirigida aos alunos e professor, mas também à instituição escolar no seu conjunto.

Quando trata do registro da avaliação, o PPP da escola informe que a avaliação deve se dar pelo acompanhamento do rendimento diário do aluno, a ser registrado pela professora de classe e, a cada bimestre, ser expressa de forma numérica, de um (1), a dez (10), com fração de 0,5. Para os cinco anos iniciais, o PPP informa que

[...] o registro da avaliação será descritivo, no decorrer do ano letivo e transformado em valores numéricos quando o aluno se transferir nos primeiros, segundos e quartos anos do Ensino Fundamental será registrada apenas a frequência anual e, se o aluno atingir o estabelecido em lei, automaticamente o SERIE registrará AP (aprovado). No terceiro ano registrar-se á, no SERIE, uma expressão numérica de um (1) a dez (10), com parâmetro para retenção as inferiores a sete (7) (PPP, p. 143).

Essas breves observações sobre a avaliação mostram que, no âmbito do programa, parece não haver uma preocupação, pelo menos registrada, de apresentar uma concepção de avaliação. Entendo que, mesmo não tendo a função que a escola tem, ter uma concepção de avaliação seria fundamental. Afinal, de um modo ou de outro, essas crianças e adolescentes são avaliados, conforme os registros feitos em relatórios.

Em relação à escola é possível verificar uma concepção de avaliação, porém, contraditória em relação ao que se vê, visto que os registros encontrados são restritos, relativos apenas aos bimestres e com característica de “modelo”. Neste sentido, mesmo que se pretenda uma avaliação diferente, acaba resultando numa avaliação tradicional.

Por isso, os indicadores avaliativos que usamos foram os que representam esse tipo de avaliação tradicional, ou seja, não tivemos acesso a uma avaliação que realmente refletisse o processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Mesmo que algumas avaliações descritivas tivessem sido feitas, o que já é, em minha opinião, um progresso, estas ainda são restritas. No caso do CCFV, existem registros avaliativos restritos apenas a relatórios do desenvolvimento das oficinas. Neste, quando há avaliação de algum aspecto relativo às crianças e adolescentes, é sempre no que tange ao comportamento e, via de regra, negativo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos documentos foi feita com base na perspectiva metodológica apontada anteriormente na introdução deste estudo. Como informado antes, foi solicitada autorização ao programa e à escola para ter acesso aos documentos das crianças e adolescentes. Cabe lembrar que os documentos selecionados foram os de crianças e adolescentes com os quais tive contato quando atuei no CCFV Agrônômica. Passo agora a especificar melhor os documentos, bem como a analisá-los buscando elementos que respondam ao objetivo proposto.

Os documentos analisados foram: a ficha de cadastro no programa, atas de reunião da escola e do programa, relatórios dos professores do programa e da escola, avaliações descritivas das crianças feitas pelos professores da escola, fichas de frequência e fichas de avaliação das crianças na escola. Tanto o programa quanto a escola responderam prontamente. No entanto, houve certa morosidade e dificuldade para ter acesso a alguns documentos das crianças e adolescentes e alguns não foram encontrados.

O tempo para acessar aos documentos foi pouco mais de dois meses no primeiro semestre de 2017 e mais dois meses no segundo semestre de 2017. Inicialmente, havia

selecionado o caso de nove crianças e adolescentes para analisar. No entanto, dos nove casos selecionados, obtive a documentação completa de apenas duas crianças e dois adolescentes. No caso de cinco das nove, obtive parcialmente os documentos pedidos e somente de uma adolescente não foi encontrado nenhum dado, apenas a ficha cadastral no programa. Assim, estes cinco casos com documentação incompleta foram excluídos da pesquisa, restando apenas quatro. Desses, duas são crianças do sexo masculino e duas adolescentes.

Em relação ao programa, os documentos aos quais tive acesso foram: as atas de reuniões, as fichas cadastrais das crianças e adolescentes e relatório de estudo de caso disponibilizados pela coordenação; os planos de ensino e relatórios dos professores foram enviados pelos mesmos por e-mail. Estes relatórios e planos de ensino foram feitos pelos professores nos anos de 2014, 2015 e 2016. Do ano de 2017 nenhum documento me foi disponibilizado.

Já os documentos da escola foram disponibilizados pela direção, sendo estes: ficha de frequência, ficha de avaliação, histórico escolar. Estes documentos eram relativos ao período de 2013 a 2016. As avaliações descritivas das crianças e das adolescentes foram enviadas, por uma professora efetiva da escola, sendo ela a única que tinha esses registros, porém não de todos os anos pedidos. Essas avaliações foram enviadas por email.

Com base em toda documentação recolhida, primeiramente realizei a caracterização sociodemográfica das crianças e adolescentes que participaram do estudo com base na ficha de inscrição no programa CCFV. As informações se encontram no quadro 1 a seguir:

Quadro1: Caracterização sociodemográfica das crianças e adolescentes cujos documentos foram analisados.

	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	ADOLESCENTE 1	ADOLESCENTE 2
IDADE	9 anos	9 anos	12 anos	12 anos
NATURALIDADE	Bahia	Bahia	Pará	Florianópolis
TEMPO CCFV	3 anos	3 anos	4 anos	5 anos
RENDA FAMILIAR	3 salários mínimos	2 salários mínimos	2 salários mínimos	2 salários mínimos
COMPOSIÇÃO FAMILIAR	3 pessoas	5 pessoas	5 pessoas	4 pessoas
MORADIA	Alugada	Alugada	Alugada	Própria
AUXILIO ASSISTENCIAL	Não	Não	Não	Não
MOTIVO	Criança agitada e obesa.	A mãe esta há 10 meses em Florianópolis e trabalha período integral.	Não consta.	Mãe trabalha em período integral e não tem com quem deixar o filho(a).

Foi constatado que duas crianças e uma adolescente são naturais de outros estados brasileiros, sendo apenas uma adolescente de Florianópolis.

Em relação à renda familiar, esta varia entre dois e três salários mínimos. Renda esta que atende a subsistência de uma família composta entre três a cinco pessoas. Além disso, apenas uma adolescente reside em casa própria, sendo esta a que é natural de Florianópolis. Uma adolescente e duas crianças residem em moradia alugada.

Quanto ao recebimento de auxílios assistenciais, considerando o Bolsa Família, PETI e BPC, foi constatado nos documentos que nenhuma das famílias recebem estes benefícios. O estudo mostra que a participação destas crianças e adolescentes no programa, assim como na escola, não está atrelada à obrigatoriedade em virtude do ganho de algum benefício social. A participação destas no programa é espontânea, visto que decorre da procura da própria família, estando atrelada apenas à frequência escolar.

Na ficha de inscrição no programa, no item que pergunta qual o motivo para o ingresso no mesmo, o motivo apresentado para o caso de uma das crianças foi o fato desta ser agitada e obesa. No caso da outra criança e de uma adolescente, o motivo foi que a mãe trabalhava e não tinha um responsável para cuidar delas no período. No caso de uma das adolescentes, o motivo não constava na ficha. A participação pode estar indiretamente associada, também, aos benefícios oferecidos pelo programa a exemplo da alimentação, visto que as crianças e adolescentes são de famílias de baixa renda. O programa oferece, diariamente, 3 refeições, por turno, balanceadas e fiscalizadas por nutricionista.

Constatei, ao avaliar os documentos de inscrição no programa, que nenhuma criança e adolescente ingressou no mesmo por meio do CRAS. Isso pode ser tomado como um dado positivo, pois as famílias destas crianças e adolescentes buscaram o programa espontaneamente. Neste caso, não há relato de problemas familiares que precisassem da intervenção do CRAS e/ou Conselho Tutelar.

Quanto ao tempo, de participação no CCFV da Agronômica, este varia de três a cinco anos. O quadro 2 demonstra a relação entre o ano de ingresso no CCFV e o ano escolar em que as crianças e adolescentes estavam matriculadas.

Quadro 2: Relação tempo de ingresso no CCFV e ano escolar.

	CRIANÇA1	CRIANÇA2	ADOLESCENTE1	ADOLESCENTE2
Idade de ingresso no CCFV	7 anos	7 anos	9 anos	8 anos
Ano escolar quando do ingresso no CCFV	Primeiro ano	Primeiro ano	Terceiro ano	Segundo ano
Ano escolar em 2016*	Terceiro ano	Terceiro ano	Quinto ano	Quinto ano

* Utilizo os dados de 2016, visto que não tive acesso a documentos relativos ao ano de 2017.

Em relação à frequência escolar foi observado que todas as crianças e adolescentes tiveram assiduidade maior do que a meta para aprovação escolar, atingindo mais de 90% da frequência exigida.

Quadro 3: Frequência escolar das crianças e adolescentes do estudo

	CRIANÇ1	CRIANÇA 2	ADOLESCENT 1	ADOLESCENTE2
ANO 2013	-	-	93,5%	92,5%
ANO 2014	98%	96%	95%	99,5%
ANO 2015	100%	100%	100%	100%
ANO 2016	92,5%	99%	92,5%	97,5%

Constatei que estas crianças e adolescentes não recebem nenhum benefício assistencial, como exposto no quadro 1. As mesmas tiveram uma assiduidade acima de 90% na escola, sendo que a obrigatoriedade da frequência escolar é fator primordial para permanência no programa, independente do recebimento ou não de algum tipo de benefício social. Sendo assim, a frequência escolar acima de 90% pode estar diretamente relacionada com a permanência das mesmas no programa já que as famílias destas crianças e adolescentes as matricularam e revalidaram suas matrículas em outros anos, espontaneamente.

Em relação ao rendimento escolar, verificado por meio das notas obtidas, foi feita a média anual, ou seja, foram somadas as notas bimestrais de todas as disciplinas e feita a divisão por quatro (número de bimestres). Não foram conseguidos os registros de todos os anos propostos para a análise. O quadro abaixo traz as médias obtidas, bem como os anos de referência.

Quadro 4: Rendimento escolar (por nota) das crianças e adolescentes.

	CRIANÇA 1	CRIANÇA 2	ADOLESCENTE 1	ADOLESCENTE 2
NOTA ANUAL 2013	-	-	Não consta nota, apenas aprovado.	Rendimento 7,0
NOTA ANUAL 2014	Não consta nota, apenas aprovado.	Não consta nota, apenas aprovado.	Rendimento 7,0	Não consta nota, apenas aprovado.
NOTA ANUAL 2015	Não consta nota, apenas aprovado.	Rendimento 8,7	Não consta nota, apenas aprovado.	Rendimento 8,0
NOTA ANUAL 2016	Rendimento 9,0	Rendimento 9,0	Rendimento 7,0	Rendimento 8,0

Considerando as avaliações expressas em notas, é possível verificar que, conforme a média feita, as crianças e as adolescentes obtiveram um desempenho na e acima da média. A média numérica para a aprovação do aluno no ano de 2016 era 7,0 (sete). A média no ano de 2017, de acordo com a direção da escola, passou para 6,0 (seis). Nesse caso, se consideramos as notas obtidas pelos alunos em análise, todos estariam acima da média.

Conforme exposto na revisão bibliográfica apresentada anteriormente, a avaliação meramente numérica não reflete o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação feita pela escola, apesar de seu PPP expressar uma concepção diferente, acaba sendo tradicional. Esta observação não implica em um julgamento dos profissionais em si, mas alerta para a dificuldade de, nesta lógica educacional, que expressa uma lógica social, se implementar um processo avaliativo realmente crítico.

As avaliações descritivas das crianças e adolescentes, feitas na escola, são sucintas e algumas padronizadas, sendo estas realizadas bimestralmente. Estas avaliações foram extraídas do registro descritivo individual das crianças e adolescentes (que no ano da avaliação apresentada ainda eram crianças) fornecido pela professora efetiva, que nos anos 2014 e 2016 foi professora destes alunos/as. Apesar de serem mais efetivas do que a simples atribuição de

uma nota, da forma como são feitas, bimestralmente, é possível dizer que ainda refletem um modelo de avaliação tradicional.

Na sequência, apresento os documentos obtidos, na escola, relativos a cada criança e adolescente. Também apresento, na íntegra, o registro de avaliações descritivas feitas de cada criança e adolescente, sendo estas de diferentes anos escolares.

No caso da criança 1 foram reunidos os seguintes documentos: histórico escolar (de todo o período que frequentou a escola); ficha de frequência, ficha de avaliação por nota, boletim do professor, mapa de observações³ e avaliação descritiva relativos aos anos de 2015 e 2016.

A seguir, apresento uma avaliação descritiva desta criança, feita pela professora regente, onde não consta o bimestre. Esta avaliação é relativa ao ano de 2016. No momento da avaliação, a mesma estava no terceiro ano escolar.

Aprendizagem: O(a) aluno(a) obteve um bom desempenho neste bimestre. Assimilou e compreendeu os conteúdos propostos, desempenhando-se bem quando cobrado(a).
Comportamento: O(a) aluno(a) obteve um bom relacionamento e respeito com todos (Colegas e Professores), apresentando um bom comportamento. Assiduidade: Boa. Até 25 faltas.

No caso da criança 2 foram reunidos os seguintes documentos: histórico escolar (de todo o período que frequentou a escola); ficha de frequência, ficha de avaliação por nota, boletim do professor, mapa de observações, atestado médico e avaliação descritiva relativos aos anos de 2015 e 2016. Também tive acesso a documentos do CCFV, dos anos de 2015 e 2016, com registros de que essa criança teve atendimento na coordenação deste programa e que a escola entrou em contato com o programa pedindo auxílio em situações pontuais do seu comportamento.

A seguir apresento duas avaliações descritivas, na íntegra, feitas pela professora regente, em 2016, relativas ao primeiro e ao segundo bimestre do ano. À época, a mesma frequentava o terceiro ano escolar.

Aprendizagem: O aluno obteve um bom desempenho neste bimestre. Assimilou e compreendeu os conteúdos propostos, desempenhando-se bem quando cobrado.
Comportamento: obteve um comportamento regular neste bimestre. Em alguns

³ No caso dos documentos ficha de frequência, ficha de avaliação por nota, boletim do professor e mapa de observações de todos os casos analisados não constam nenhum registro descritivo. No caso de documentos de outros alunos, há registros descritivos relativos a comportamento e frequência. Infiro que, nos casos aqui analisados, tais registros não foram necessários.

momentos faltou com respeito com colegas e professores, e isso necessita ser revisto com urgência. Boa assiduidade.

Aprendizagem: O(a) aluno(a) obteve um bom desempenho no segundo bimestre. Comportamento: adequado neste bimestre. Assiduidade: O(a) aluno(a) ótima.

Em relação ao Adolescente 1 foram reunidos os seguintes documentos: histórico escolar (de todo o período que frequentou a escola); mapa de observações, ficha de frequência, ficha de avaliação por nota, relativas aos anos de 2014 e 2016, e avaliação descritiva relativa ao ano de 2014. Cabe destacar que no momento dessa avaliação, a adolescente ainda era considerada criança. À época, a mesma frequentava o terceiro ano escolar.

A seguir destaco uma avaliação descritiva desta adolescente.

Neste ano, melhorou consideravelmente, porém era uma incógnita, havia dias de muita produção e leitura e outras quase nada. Era bastante imatura, em relação aos outros colegas já que trazia brinquedos que a distraiam e sentia prazer somente em desenhar, mas principalmente pintar. Ficava angustiada com as cobranças, chegando em alguns momentos até chorar.

Em relação a adolescente 2, foram reunidos os seguintes documentos: histórico escolar (de todo o período que frequentou a escola); mapa de observações, ficha de frequência, ficha de avaliação por nota (dos anos de 2013, 2014 e 2016), e avaliação descritiva relativa ao ano de 2014. À época dessa avaliação descritiva a mesma frequentava o terceiro ano escolar. Na avaliação conta que:

Para escrever seu sobrenome utilizou como recurso sua agenda, já faz a diferenciação entre nomes próprios e nomes comuns, escrevendo as iniciais do seu nome e sobrenome com letra maiúscula. Leu para o grupo, possui uma leitura quase fluente, ainda um pouco silabada e lê baixinho.

Após a leitura dessas avaliações individuais descritivas das crianças e adolescentes, constatei que o rendimento foi satisfatório e que as dificuldades encontradas pelas crianças e adolescentes (que à época das avaliações eram crianças) estão de acordo com o nível de conhecimento formal esperado para a idade.

A professora regente, nos registros avaliativos, identificou de forma sucinta o desempenho e o rendimento dos mesmos no período avaliado. Conforme Luckesi (2011, p.18), “o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender”. Cabe destacar que as avaliações feitas podem não expressar o

investimento da professora no processo de ensino e nem o rendimento real dos alunos, mas apenas uma base de referência para os investimentos necessários.

Até aqui, apresentei dados relativos aos registros escolares constantes nos históricos escolares, nos mapas de observações, nas fichas de frequência, nas fichas de avaliação por nota e nos registros de avaliação descritiva. Agora apresento registros encontrados em atas de reuniões fornecidas pela escola e pelo programa, que foram lidas na íntegra.

No processo de leitura busquei evidenciar alguma menção feita por professores, oficinairos, estagiários ou monitores, relacionada às crianças e adolescentes cujos documentos foram analisados. Em uma ata foi detectado problemas comportamentais e de relacionamento da criança 2, cujos documentos compõem esse estudo. Como este fato chamou minha atenção, fui buscar outros documentos que falassem sobre este determinado episódio.

Os registros contidos na pasta documental desta criança, feitos pela coordenação do programa apontam questões de comportamento, relacionamento, pontualidade, conflitos familiares, bem como o registro de uma intervenção pedagógica do programa a pedido da escola. Na sequência, apresento os registros feitos pela coordenação referentes à criança 2. Dada à necessidade de sigilo e anonimato, na transcrição destes relatos foi ocultado o nome desta criança e de outras quando citadas, assim como dos profissionais também citados. Na época dos fatos, a criança estava com 8 anos de idade e no segundo ano escolar

13/03/15 – atendi criança 2 e outra criança/adolescente encaminhados pela monitora devido a conflitos entre os dois; a outra criança/adolescente deu um soco na criança 2, pois, segundo o mesmo “criança 2 colocou o dedo na bunda de uma outra criança/adolescente, criança 2 negou.” Conversei com os dois a respeito dessa situação.

30/03/2015 – atendi criança 2 que furtou a mochila de outra criança/adolescente, ele colocou a mochila da outra criança/adolescente dentro da sua; chamamos a mãe para conversar. A mochila foi devolvida assim como o material que estava dentro.

24/04/15 - Funcionária (orientadora pedagógica do Padre Anchieta) ligou repassando que criança 2 furtou objetos na escola e pediu para que conversasse com ele. A mãe esteve ontem no CCFV e relatou que o casal briga constantemente (relação conflituosa) não aprova a atitude do filho, disse que as vezes perde a paciência com o filho.

(SEM DATA) A mãe está vindo com frequência ao CCFV – já podemos observar a melhora de atitude no caso criança 2, está mais tranquilo no grupo e não tem furtado.

8/06/2015 liguei (coordenadora do programa) para a mãe da criança 2 tendo em vista, os atrasos constantes do menino (esta chegando geralmente as 9:15) A mãe disse que

ela e o marido saem muito cedo de casa, as 5:50 da manhã e quem fica responsável em trazer a criança 2 para o CCFV é a tia que também deixa os filhos na creche e depois trás a criança 2 até o CCFV, a mãe da criança 2 ficou de conversar com a tia do menino para evitar os atrasos.

31/03/2016 atendi (coordenadora do programa) criança 2 em virtude das chegadas tardias. O mesmo relatou que os pais saem muito cedo de casa por volta das 6:00h e por isso ele dorme na casa da tia que reside próximo a sua casa e ela é quem o traz para o CCFV; a tia tem uma filha de 5 anos que esta na creche. Criança 2 vai para a escola sozinho e quando chega em casa disse que os pais já estão, ai ele brinca com os amigos na rua, depois janta, toma banho e vai para a casa da tia. Criança 2 relatou ainda que sabe ler e escrever e está na terceira série e que gosta do CCFV, sua oficina preferida é de educação física por causa do futebol; disse que pretende jogar futebol.

(SEM DATSA) Atendi (coordenadora do programa) a criança 2 devido a chegada tardia; ele relatou que a tia é quem o traz, mas como primeiro tem que deixar a filha na creche acaba se atrasando. Ligamos para a mãe ficar ciente da situação.

13/06/2016 mãe da criança 2 compareceu ao CCFV, disse que vai começar a trazer o filho.

Dando sequência à leitura dos registros efetuados, pela coordenação do CCFV, em livros de anotações, foram encontrados relatos de problemas relacionados às adolescentes 1 e 2. Nesses relatos, são apontados problemas comportamentais, alimentares e faltas. Em alguns relatos, o atendimento ocorreu com as duas adolescentes juntas. No momento que estes foram realizados as adolescentes estavam com 12 anos de idade e no quinto ano escolar. A seguir, apresento o registro encontrado.

Adolescente 1:

04/03/2016 - Atendi (coordenação do CCFV) a adolescente 1. Incomodou na hora dos informes, foi para a sala da coordenação.

18/10/2016 - Atendi (coordenação do CCFV) adolescente 1 sobre as faltas e o boato que a mesma estava no projeto na Promenor. Adolescente 1 desmentiu o boato e disse que estava faltando porque ficava em casa com o irmão.

Adolescente 2:

17/11/2016 - Atendi (coordenação do CCFV) a mãe da adolescente 2. Chamei para conversar devido a adolescente 2 estar comendo salgadinhos fritos no bar e não esta querendo almoçar no horário do almoço.

28/11/2016 - Atendi (coordenação do CCFV) adolescente 2 e outra criança/adolescente. Indisciplina na hora dos informes. Foram chamadas três vezes atenção.

Atendimento conjunto das adolescentes 1 e 2 :

04/10/2016 - Atendi (coordenação do CCFV) adolescente 2, outra criança e adolescente 1, debocharam da monitora.

16/11/2016 - Atendi (coordenação do CCFV) a adolescente 2 e adolescente 1 e outra criança. A outra criança/adolescente⁴ chamou as duas adolescentes de “vagabundas”.

17/11/2016 - Atendi (coordenação do CCFV) adolescente 2 e adolescente 1 estão muito “abusadas”.

23/11/2016 - Atendi (coordenação do CCFV) atendi a adolescente 2 e a adolescente 1. Adolescente 2 chorou muito porque os garotos estavam falando que ela já tinha 12 filhos.

23/11/2016 - Atendi (coordenação do CCFV) cinco crianças/adolescentes. Fizeram queixas que as duas meninas (adolescente 1 e 2) estavam se jogando em cima deles depois elas pegaram papel de bala e assoviaram infernalmente, o que os deixou chateados.

24/11/2016 - Atendi (coordenação do CCFV) adolescente 1 e adolescente 2. Os garotos vieram reclamar das meninas que incomodam eles, empurram e gritam apelidos.

Os registros sobre comportamento inadequado são os mais encontrados. Não encontrei registros com elogios a alguma criança/adolescente, cujos documentos foram analisados, no livro de registro.

Em uma ata encontrada, foi apresentado pela assistente social do CCFV e por profissionais do CRAS, o relato de um estudo de caso em que não constava citado o nome da criança ou adolescente estudada/o. Apesar de este fato não estar relacionado com os casos aqui analisados, tal relato evidencia que há comunicação entre escola e programa quando o assunto é considerado relevante e de risco tanto para criança/adolescente quanto para a família, sendo necessário um olhar atento dos profissionais que estão diretamente envolvidos.

A comunicação entre escola e programa ocorre e pode ser vista nos relatos da coordenação do programa referente à criança 2. No entanto, verifico que esta comunicação é restrita, principalmente aos casos considerados problemas. Também podemos considerar como uma forma de comunicação o fato de os planos de ensino das oficinas de apoio pedagógico do programa ser elaborados tendo por base os planos de ensino das disciplinas curriculares, bem como temas relevantes para a formação do cidadão.

⁴ No registro consta o nome, mas não se sabe se se trata de uma criança ou de um/a adolescente,

Um item que chamou muito a atenção foi que, na quase a totalidade das atas da escola, os temas violência urbana, violência doméstica, violência verbal e física foram referidos tanto pelos professores quanto pelos pais, quando a reunião era com a participação destes. O tema violência não foi tratado neste estudo por não ser o objetivo do mesmo. No entanto, em virtude destes relatos constantes de violência na entrada da escola, o CCFV ampliou, por uma hora a mais, o seu horário de atendimento, ou seja, das 12:00h às 13:00hs as crianças e adolescentes atendidas/os nos dois turnos ficam juntas/os, dobrando o número de crianças/adolescentes a serem cuidadas/os e atendidas/os pela monitoria e coordenação, já que, neste horário, os professores encontram-se em horário de almoço.

Em virtude das crianças e adolescentes residirem nas comunidades mais distantes, os pais trabalharem em período integral e colégio frequentado pelas crianças só abrir seus portões às 13:20, para as crianças não correrem riscos ou ficarem vulneráveis às intempéries da rua, realizamos atendimento ininterrupto das 12:00h às 13:00h. (PPP, 2015, s/p).

Constatei nas leituras das atas que o programa, além de almejar o fortalecimento de vínculos para contribuir com a construção de um serviço que atenda as reais demandas da comunidade, procura incorporar em suas ações a segurança, o acolhimento, o convívio familiar e comunitário para o desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos nos processos educacionais e de cidadania. Observei também, que o CCFV procura se organizar para atender as demandas da escola frequentada pelas crianças e adolescentes.

Considerando os dados coletados é possível afirmar que há pouca interação, pelo menos registrada, entre a escola e o programa socioeducativo frequentado pelas crianças e adolescentes, cujos documentos foram analisados. Não é possível afirmar, de modo categórico, a partir dos registros acessados, que o desempenho das crianças e das adolescentes na escola tem, como elemento constitutivo importante, a participação no programa socioeducativo. Significa dizer que para afirmar, efetivamente se há ou não influência, seria necessária uma análise que pudesse contar com o posicionamento dos profissionais das duas instituições, bem como das crianças/ adolescentes e suas famílias, o que não foi possível durante esse estudo, visto que implicaria em registro da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa.

O que foi possível verificar foi que as crianças e adolescentes, cujos documentos foram analisados, tiveram rendimento escolar na e acima da média (considerando a média 7,0); frequência dentro das exigências legais; apresentaram situações relacionadas a problemas de

sociabilidade em ambos os espaços (criança 2, com registros feitos pela escola e adolescentes 1 e 2 com registros feitos pelo CCFV).

Mas, independente do fato de não poder afirmar que os resultados acima mencionados têm relação direta com a participação no CCFV, mais especificamente, nos casos de nota e frequência, mesmo considerando a condicionalidade da frequência, não posso deixar de apontar alguns aspectos positivos desses programas que podem sim auxiliar, de um modo ou de outro, no rendimento escolar das crianças e adolescentes.

O CCFV, na condição de programa de contraturno escolar, apresenta alguns aspectos que podem ser considerados como vantagens dos seus frequentadores, tais como: proteção contra a violência urbana; alimentação saudável; oferta de oficinas a partir de eixos temáticos que contemplam o conteúdo pedagógico ofertado na escola e também temas socioeducativos; implicação na assiduidade de frequência escolar, visto que as famílias das crianças e das adolescentes, cujos documentos foram aqui analisados, não recebem nenhum benefício social e também não foram encaminhadas pelo CRAS, ou seja, a frequência escolar é condicionalidade para a participação no programa.

Outro aspecto positivo verificado foi a interação entre programa e escola em situações que implicam em possíveis riscos para a criança/adolescente e família, a exemplo do que consta nos registros feitos pela coordenação do CCFV, de casos de crianças que se envolvem em furtos, bem como de famílias que vivenciam situações de violência. Nestas situações, as instituições envolvidas trabalham conjuntamente a partir de um estudo de caso.

Um aspecto que cabe consideração é a falta de um sistema de acompanhamento, organizado e consistente, com registros sobre as crianças e adolescentes, tanto na escola quanto no programa. Os documentos de registro encontrados, como no caso de fichas cadastrais, são restritos no que tange às informações que possibilitem um maior conhecimento da condição da criança/adolescente e seu meio social.

No caso daqueles de acompanhamento, normalmente se referem apenas a aspectos negativos de comportamento, ou apresentam descrições sucintas a exemplo dos livros de registro e das avaliações descritivas. Apesar da disponibilidade e auxílio da direção da escola e da coordenação do programa, muitos documentos não foram encontrados a exemplo dos

registros de frequência da escola de todos os anos e de avaliações descritivas. Muitos registros acabam ficando em posse dos professores ou famílias sem que haja uma obrigatoriedade de guarda, mais especificamente, registros de avaliações descritivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que, ao tecer as considerações finais deste estudo faz-se necessário ressaltar o alcance do objetivo geral proposto, qual seja, analisar se os projetos assistenciais ofertados no contraturno favorecem um melhor desempenho das crianças na escola, respeitando os direitos dessas, assegurados por lei. Como conclusão, indiquei que os registros não permitem afirmar que a frequência ao CCFV implica positivamente ou negativamente no desempenho escolar. Neste aspecto específico, foi possível verificar apenas que as crianças e adolescentes, cujos documentos foram analisados, tiveram rendimento escolar na e acima da média e frequência dentro das exigências legais.

O fato de ter tido a experiência como estagiária no CCFV me possibilitou vivenciar momentos que mostram que há uma relação entre a escola e o programa. A direção da escola procurava, sempre que necessário, a coordenação do CCFV e vice versa. Porém, essa procura se dava, mais determinadamente, em função de situações problema ou para verificação da frequência. Outros momentos de compartilhamento se davam em festividades como natal, dia das crianças e festa junina.

As sínteses a respeito da história da educação e do papel da escola e dos programas assistenciais, bem como sobre a questão da avaliação foram fundamentais para poder entender algumas das situações encontradas durante a análise dos documentos. A escola continua apresentando muitas das limitações apontadas na literatura, bem como cumprindo um papel muito mais reprodutor do que emancipador, a despeito de toda a defesa de uma educação que forme o cidadão.

Entendo a impossibilidade de a educação, no capitalismo, levar à emancipação humana. Mas também vejo as dificuldades e limites, considerando a realidade escolar, de, pelo menos, colaborar para que os envolvidos se tornem cidadãos, considerando a concepção de cidadão como sujeito de direitos. No que tange ao CCFV, posso afirmar, a partir de seu PPP, que sua intenção maior é desenvolver uma programática também na perspectiva da cidadania, do exercício da democracia e do cuidado para com a criança e o/a adolescente, respeitando o disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, assim como a escola, sofre com todos os limites impostos pela forma como as políticas sociais são tratadas nesse país.

Considerando a relação direta do objetivo desse trabalho com a questão da avaliação, bem como a necessidade de se estabelecer um processo de avaliação contínua e sistemática conforme os autores anteriormente apresentados, entendo como fundamental que tanto a escola quanto o programa possam organizar um sistema com avaliações descritivas individuais e processuais das crianças e adolescentes.

Esses registros devem ser arquivados em locais adequados e de fácil acesso aos profissionais que atuam junto a essas crianças e adolescentes. Um bom motivo para isso é o fato de muitos dos profissionais que atuam no programa e na escola serem admitidos por contrato temporário, o que impede uma avaliação sistemática, caso não se tenha informações e avaliações registradas e disponíveis.

Lembrando o que diz Luckesi (2011), a avaliação é um instrumento que indica o estágio da aprendizagem em que o aluno se encontra, que possibilita ao professor pensar situações e problemáticas para a continuação e o avanço de um próximo estágio dessa aprendizagem. Nesse sentido, esses registros se tornam imprescindíveis. Os demais documentos escolares também devem ser arquivados de modo organizado.

Ao finalizar este estudo, espero que o mesmo possa ser utilizado por outros pesquisadores com o intuito de despertar novos olhares para o tema aqui investigado.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. **introdução à metodologia de pesquisa**. Lavras: UFLA, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é EDUCAÇÃO**. São Paulo: brasiliense, 1 ed, 1981. Coleção Primeiros Passos, 2013.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2003.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Questões sobre educação**. IN: GOULART, Cecília (Org.) **Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil**. Niterói, Rio de Janeiro, EdUFF, 2004.
- CARVALHO, M. C.; AZEVEDO, M. J. **Ações complementares à escola no âmbito das políticas públicas**. [S. l.: s.n.], 2004. Inédito.
- CURY, Munir; GARRIDO, Paulo Afonso; MARCURA, Jurandir Norberto. **Estatuto da Criança e do Adolescente Anotado**. 3. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002. P. 21.
- ESCOLA E. B. PADRE ANCHIETA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, 2014.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo, Ed. Moderna, 2003.
- GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas 4. ed, 2002.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch, **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. Coleção educar São Paulo: Loyola, 1994.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso, 2004. **A intervenção profissional do Serviço Social no contexto da cidadania e dos direitos: Pensando as ações sócio-educativas**. Florianópolis,

SC. Trabalho de Conclusão de Curso de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Atualidades pedagógicas: Volume 59. Editora Nacional, 1979.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Salvador, Ltda, 2011.

GOETHE, Johann Wolfgang. **A educação frente ao paradoxo ambiental contemporâneo**. Florianópolis, UFSC, 2011.

MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. 3. Ed. São Paulo. Cortez, 2008. In FERREIRA, Andressa do Nascimento, **A atuação profissional dos assistentes sociais nos centros de referência de assistência social (CRAS) do município de São Pedro da Aldeia – RJ**. Rio das Ostras, 2013.

_____. Ministério da Justiça. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PEREIRA, Dealtina Maria. Coordenadora. **PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO**. Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos de Crianças e Adolescentes de 6 a 12 anos Agrônômica. Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Deijanete. **EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA SOCIEDADE: A escola é uma instituição social que trabalha na formação do sujeito para a cidadania**. História e Filosofia da Educação, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil / Dermeval Saviani**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Coleção memória da educação.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

APÊNDICE 1

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**Centro de Ciências da Educação****Departamento de Estudos Especializados em Educação**

CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC

TELEFONE (048) 3721-4530

À Direção da Escola Padre Anchieta

**SOLICITAÇÃO DE ACESSO À INFORMAÇÃO PARA FINS DE TRABALHO
DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Prezada diretora,

Vimos por meio desta, solicitar acesso às avaliações feitas em Conselho de Classe, registradas em boletins ou em outros instrumentos, de alunos desta escola, vinculados ao Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, situado no bairro Agronômica, conforme relação anexa.

As informações solicitadas serão utilizadas no Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia – UFSC) da aluna Marina Graciosa, a ser defendido em junho do corrente.

O objetivo do TCC é verificar o impacto do trabalho desenvolvido em projeto sócio-educativo no desempenho de crianças na escola.

Trata-se de uma pesquisa documental, sendo que o TCC respeitará as regras relacionadas à ética em pesquisa no que tange a não identificação dos sujeitos cuja documentação será acessada.

Colocamos-nos à disposição para outras informações.

Atenciosamente,

Prof. Adir Valdemar Garcia

Orientador

APÊNDICE 2

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**Centro de Ciências da Educação****Departamento de Estudos Especializados em Educação**

CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE CEP: 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SC

TELEFONE (048) 3721-4530

À Coordenação do Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - Agrônômica

**SOLICITAÇÃO DE ACESSO À INFORMAÇÃO PARA FINS DE TRABALHO
DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Prezada Coordenadora,

Vimos por meio desta, solicitar acesso às avaliações feitas em estudos de casos ou em outros instrumentos, de crianças vinculadas a este Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e que estão matriculadas na Escola Padre Anchieta, conforme relação anexa.

As informações solicitadas serão utilizadas no Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia – UFSC) da aluna Marina Graciosa, a ser defendido em junho do corrente.

O objetivo do TCC é verificar o impacto do trabalho desenvolvido em projeto sócio-educativo no desempenho de crianças na escola.

Trata-se de uma pesquisa documental, sendo que o TCC respeitará as regras relacionadas à ética em pesquisa no que tange a não identificação dos sujeitos cuja documentação será acessada.

Colocamos-nos à disposição para outras informações.

Atenciosamente,

Prof. Adir Valdemar Garcia

Orientador