

AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO SOCIAL DE VULNERABILIDADES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU

LAS PERCEPCIONES DEL MAESTRO DEL TRABAJO DOCENTE EN EL CONTEXTO SOCIAL DE LAS VULNERABILIDADES EN UNA ESCUELA MUNICIPAL EN FOZ DO IGUAÇU

TOMÉ, Bruna Rafaela Teles.¹
OLIVEIRA, Suellen Mayara Péres de.²

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de curso e analisa a percepção dos professores sobre o trabalho docente em contexto social de vulnerabilidades. Buscou-se compreender como os(as) professores(as) narram as experiências deste campo de trabalho e classificam os conflitos cotidianos, procurando observar como se constitui a formação da consciência histórica e de classe. Neste trabalho apresentamos algumas reflexões, a partir de uma pesquisa qualitativa, de base interpretativa, sobre uma escola localizada em contexto social de vulnerabilidades no município de Foz do Iguaçu. Tem como procedimento metodológico estudo de caso e a coleta dos dados quantitativos e qualitativos realizados por meio de entrevista com os professores, questionários, análise dos documentos oficiais da escola e pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e textos de arquivos digitais de autores que fundamentam a Educação Histórica como campo científico, como Lee (2006), Rüsen (2007), Schmidt (2005), Sanches (2015), Cainelli (2016) e os pressupostos para educação emancipatória de Paulo Freire (1996).

Palavras-chave: Trabalho docente; Percepções dos professores; Contexto social de vulnerabilidades.

Resumen: Este trabajo es el resultado de una investigación del Trabajo de finalización del curso y analiza la percepción de los docentes sobre el trabajo docente en un contexto social de vulnerabilidades. Intentamos comprender cómo los maestros narran las experiencias de este campo de trabajo y clasifican los conflictos cotidianos, buscando observar cómo se constituye la formación de la conciencia histórica y de clase. En este trabajo presentamos algunas reflexiones, a partir de una investigación cualitativa, con una base interpretativa, sobre una escuela ubicada en un contexto social de vulnerabilidades en la ciudad de Foz do Iguaçu. Su procedimiento metodológico es el estudio de casos y la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos realizados a

¹Professora de Ensino Fundamental Anos Iniciais na Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, discente do curso de Especialização em Ensino em História e América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, licenciada em Pedagogia pela Uniamérica. E-mail: brunarttome@hotmail.co

²Doutora em História Social. docente do curso de Especialização em Ensino em História e América Latina da Universidade Federal da Integração Latino-Americana UNILA. E-mail: suellen.oliveira@unila.edu.br

través de entrevistas con docentes, cuestionarios, análisis de documentos escolares oficiales e investigación bibliográfica en libros, artículos, tesis y textos de archivos digitales de autores que respaldan La educación histórica como campo científico, como los supuestos de educación emancipadora de Lee (2006), Rösen (2007), Sanches (2015), Cainelli (2016) y Paulo Freire (1996).

Palabras-clave: Trabajo docente; Las percepciones del maestro; Contexto social del vulnerabilidades.

Introdução

A questão que motiva esse trabalho é oriunda da minha prática docente como professora de escola municipal, numa comunidade caracterizada em sua maioria por condições sociais de pobreza e vulnerabilidades, essa pesquisa pretende demonstrar a importância da conscientização do trabalho docente nessa realidade.

A partir de estudos no campo historiográfico, motivada pela interpretação da consciência histórica de Rösen, investigo: como se constrói a interpretação da experiência dos professores diante de sua atuação profissional em uma escola exposta às vulnerabilidades e conflitos do espaço? A partir desse letramento histórico, pretendi verificar se a percepção do contexto social lhes permitem atuar de maneira transformadora no campo pedagógico. Por muitas vezes, na escola pública, nota-se uma reprodução às orientações externas das diretrizes educacionais do governo, ignorando os aspectos individuais da comunidade. O Resultado desse *habitus*³ social na escola pode conformar sua comunidade às dificuldades apresentadas no decorrer do ano letivo.

Diante desse quadro trabalhou-se com a hipótese de que a narrativa mestra de que a pobreza e a organização familiar dos estudantes colabora para justificar os “fracassos” da escola e dos estudantes, como consta no Projeto Político Pedagógico da escola em questão:

A comunidade na qual se encontra inserida nossa instituição, é constituída, na sua maior parte, por famílias de baixo poder aquisitivo, de **nível cultural médio**. Também se percebe que grande parte sofre com a desestruturação familiar⁴. (PPP, 2018, p.10).

³ Conceito definido por Pierre Bourdieu, podendo ser consultado para este trabalho no artigo “a teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea” da autora Maria da Graça Jacintho Setton (2002).

⁴ No documento não há uma definição conceitual sobre o uso do termo *desestruturação familiar*, interpretando-se que parte de um senso comum e sugerindo consultas às pesquisas e estudos sobre o uso

A realidade brasileira comporta muitos arranjos familiares e atualmente a maioria dos domicílios é chefiadas por mulheres, sabe-se que a representação da família patriarcal colonial mudou. Nesse documento, a realidade social é qualificada com adjetivos pejorativos que associam à desestruturação familiar ao “sofrer”, demonstrando claramente um juízo de valor moral impregnado na descrição da comunidade. Essa é uma forma de classificar uma comunidade e suas representações de família e poder, que não necessariamente corresponde a interpretações das famílias da escola, Assim como aponta Eggert e Gonçalves (2019), citando LAZZARI (2014):

A ideia de estrutura familiar corresponde ao capital econômico e cultural dos seus integrantes e, nesse caso, as pessoas de baixa renda poderiam erroneamente ser estereotipadas como um modelo que não possui uma estrutura adequada. Lazzari (2014, p. 98) menciona, porém, que o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária –PNCFC , que orienta as ações direcionadas à crianças e aos jovens, postula que “[...] é necessário distanciar-se da visão de família ideal e perceber a diversidade das organizações familiares no contexto histórico, social e cultural”. (LAZZARI *apud* EGGERT e GONÇALVES, 2019, p. 4)

Se os pais dos estudantes lessem esse documento eles concordariam que suas famílias “sofrem com a desestruturação familiar?” Por isso, a pesquisa buscou compreender a visão de mundo do professor e como ela estabelece as relações de poder dentro da escola, Questões da prática docente e das necessidades da vida prática em contexto de vulnerabilidades, desigualdades, precarização e opressão, motivam o trabalho com esse campo teórico para refletir sobre a formação histórica do trabalhador docente. Baseada na perspectiva freireana, o papel do professor é promover uma formação crítica dos educandos e atuante nas políticas públicas, por ser o ator principal na defesa de uma escola pública, igualitária, laica e democrática a partir de uma prática educativo-crítica. Assumir esse papel passa por um reconhecimento da consciência histórica.

pejorativo e estereotipado deste termo enraizado no ambiente escolar, problematizando a escolha dessa atribuição aos familiares dos estudantes.

Apoiada nas contribuições do Ensino de História, pretende-se assim compreender a realidade da escola em questão, como os professores a interpretam, com a finalidade de propor uma revisão na formação inicial e continuada dos professores, pois, assim como argumentam Tardif e Raymond (2000):

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação. [...] Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Os saberes e as práticas dos professores devem ser incluídos nas formações, sobretudo porque carregam em si a história das transformações sociais e das representações da comunidade que a escola atende. É a memória da vida escolar a chave mestra capaz de abrir uma nova realidade no campo da construção de políticas públicas educacionais, que sejam realmente democráticas e participativa. Ressaltando a necessidade de complementar às formações pedagógicas elementos da *literacia* histórica, que refere-se à construção de um modo específico de entender o mundo de acordo com a experiência histórica (CAINELLI, 2016). Segundo Rösen (2007), a consciência histórica é a consciência da relação estrutural entre passado, presente e futuro:

A atividade da consciência histórica pode ser considerada como aprendizado histórico quando produza ampliação da experiência do passado humano, aumento da competência para a interpretação histórica dessa experiência e reforço da capacidade de inserir e utilizar interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2007, p.110)

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire (1996) também enfatiza a necessidade desenvolver a consciência da “responsabilidade ética no exercício da tarefa docente”, sendo assim:

Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996, p.11)

1) Metodologia

Antes de descrever a metodologia utilizada, considero importante relatar como foi delimitado o objeto deste trabalho. A pesquisa acontece no ambiente em que atuo e me colocar como observadora do próprio espaço é uma tarefa ousada e ao mesmo tempo muito delicada. A precisão metodológica e ética devem estar bem delimitadas para que as análises conversem com as teorias que me inspirou. A primeira questão que justifica essa abordagem etnográfica é a necessidade da reflexão-ação da prática docente e a compreensão que não existe docente e discente, pois, assim como Freire, compreendo que a Especialização em Ensino em História e América Latina cursada na UNILA além de possibilitar novos conhecimentos, deve aprimorar a prática por meio destes.

Sendo assim, por ser professora de escola pública e compartilhar das mesmas perspectivas que nutrem a “formação docente prática educativa-progressiva em favor da autonomia do ser dos seus estudantes”, utilizo os saberes científicos-metodológicos para promoção da curiosidade ingênua para a epistemológica:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 20).

A análise inicia-se por hipóteses levantadas para a formação da pergunta central deste trabalho, o caminho tem sido de idas e vindas e conforme o objeto ganha vida aprendizagens significativas ocorrem. Idas e vindas, pois muitas perguntas podem surgir ao observar as necessidades da escola, inicialmente, a intenção era, olhar para a alfabetização em contexto de vulnerabilidades, porém, o número reduzido de professores alfabetizadores e o tempo estimado de pesquisa limitou a ampliação e a continuidade com a temática. Na medida em que as leituras da Educação Histórica foram acontecendo em consonância com o projeto de pesquisa, senti uma necessidade de compreender a percepção docente sobre o trabalho em contexto de vulnerabilidades. Mostrou-se mais relevante para uma pesquisa inicial, que pretendo ampliar posteriormente, pois, o estudo da consciência histórica dos professores tem grande potencialidade de trazer resultados profícuos em relação à sua condição de classe e como ela implica a mudança no olhar sobre os demais sujeitos no universo escolar.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, com a intenção de responder indagações próprias, mas que são relevantes aos educadores, principalmente aos que se identificam com a educação popular:

A educação popular aparece como contraponto a educação formal acadêmica nos três graus, mas é muito mais que isto. É um referencial de classe. Tanto sobre como tomar a relação com o outro no processo de aprendizagem, quanto sobre como constrói, junto, o que se quer em meio ao que se tem. Desafios pautados por um processo dialético, contraditório, que ao negar os sujeitos a se reconhecerem como protagonistas, diferencia o que é comum; aliena o que é próprio; extorpe o que é vital: o trabalho, seu sentido, sua produção integral da vida (TRASPADINI, 2010, p. 93)

Optou-se por coletar os dados por entrevista, através de um questionário semi-estruturado, buscando analisar de forma qualitativa as narrativas, para obter os dados dentro do contexto proposto no início desta pesquisa. Segundo Alves e Silva (1992):

Trata-se de definir núcleos de interesse do pesquisador, que têm vinculação direta aos pressupostos teóricos (abordagem conceitual) e contatos prévios com a realidade sob estudo; ou seja, existe uma direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para o conteúdo que vai ser obtido nas entrevistas. (ALVES; SILVA. 1992, p. 63)

Tabela 1: Questionário da entrevista

QUESTÕES
Você considera a sua escola uma escola de contexto social vulnerável? Se sim, descreva uma situação que você vivenciou na escola que ilustre sua resposta.
Você acredita que o trabalho nessa escola é mais difícil do que em escolas de regiões mais privilegiadas sócio e economicamente? Se sim explique com fatos do seu cotidiano justificando e comparando seu ponto de vista.
Você já recebeu formação continuada para atuar em contexto social de vulnerabilidade e violência?
Você se sente apoiado para trabalhar no contexto social da sua escola.
“A questão familiar é relevante no processo de ensino aprendizagem”. Na sua trajetória docente você vivenciou experiências que confirmam ou que negam essa afirmativa. Descreva.
Pense sobre o seguinte caso: você recebe um aluno que tem dificuldades no processo de aprendizagem e no comportamento, porém, alguns de seus familiares já foram alunos da escola e apresentavam os mesmos problemas. Você acredita no sucesso desse aluno? explique:
Pense sobre a escola nos dias de hoje e responda: a escola consegue transformar a realidade social dos seus estudantes, promovendo uma formação emancipatória e libertadora?
Descreva uma história de superação que você vivenciou com um estudante ou uma turma em situação de vulnerabilidade.

Fonte: produção pessoal.

O questionário foi elaborado nos seguintes critérios de análise: percepção sobre a escola, o conceito de vulnerabilidade na perspectiva dos professores, condição de trabalho, saber histórico sobre as comunidades-sociedades e suas interferências na prática docente, coerência dos discursos com o PPP, reflexão-ação da prática docente e posicionamento ético-moral diante de uma situação hipotética como representa a tabela de questões.

Todos esses indicadores de análise das respostas foram relacionados com com os documentos oficiais, como resultado é possível confrontar as narrativas dos professores, com a representação social da comunidade escolar, identificando buscando significados da História no cotidiano, conforme destaca Barca:

A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (idéias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual. (BARCA, 2007, p. 27)

2) Desenvolvimento

Este estudo de caso é realizado em uma região de fronteiras periféricas que delimitam os espaços e as ações dos grupos sociais. A Escola Municipal⁵, localizada na cidade de Foz do Iguaçu, atende crianças que sofrem com as questões vulneráveis e os problemas sociais da região, sendo uma região periférica, a cidade de Foz do Iguaçu abriga quase 80% de moradores em situação de pobreza extrema, não é coincidência que uma das maiores ocupações urbanas do estado do Paraná encontra-se na cidade (GASPAR, 2017). Pode ser afirmado que a escola atende uma comunidade que é representativa das desigualdades sociais que caracterizam o município.

2. 1. Perfil dos entrevistados

A partir do contexto verificou-se a complexidade de fatos a serem explorados, isso implicou em várias reflexões. O questionário foi modificado a partir de um primeiro contato com a direção escolar, o que trouxe novas adaptações na quantidade de questões discursivas, com a finalidade de ampliar a participação dos docentes, tendo em vista que o período aplicado era o final do ano letivo.. Mesmo trabalhando nesse sentido, a pesquisa só foi realizada por 12 educadores, onde todos os participantes escolheram pseudônimos de plantas para serem identificados apenas por si mesmos, preservando assim seu anonimato. Dos 12 educadores, 10 são professores, 1 diretor e 1 coordenador pedagógico.

Quanto ao sexo, 83,3% se autodeclararam do sexo feminino e 16,7% sexo masculino. Todos os entrevistados possuem ensino superior e 49% pós-graduação na área educacional. O tempo de docência variou de 4 meses à 35 anos, conforme tabela abaixo a atuação na escola investigada é o maior período de experiência da maioria dos educadores:

⁵ Optou-se em preservar o anonimato da escola investigada.

Tabela 2: Tempo de docência

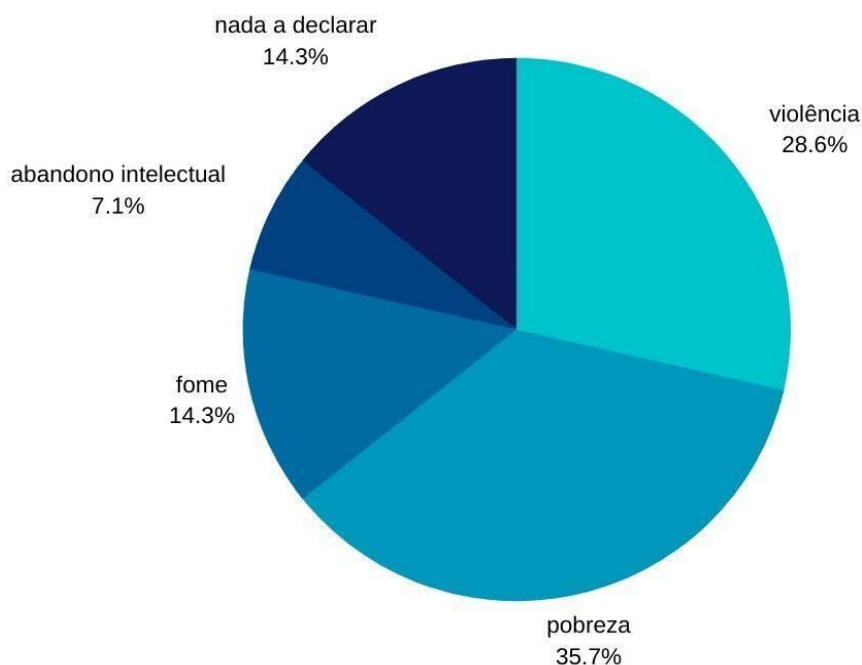
ENTREVISTADOS	TEMPO DE DOCÊNCIA	DOCÊNCIA NA ESCOLA INVESTIGADA
Astromélia	11 meses	11 meses
Orquídea	6 meses	6 meses
Rosa vermelha	30 anos	26 anos
Vicky	7 anos	7 anos
Jade	14 anos	9 meses
Laranjeira	32 anos	32 anos
Cannabis	3 anos	3 meses
Copo de leite	15 anos	15 anos
Girassol 1	8 anos	1 ano
Flor de lis	4 meses	4 meses
Primula	22 anos	19 anos
Girassol 2	25 anos	25 anos

Fonte: produção pessoal. Dados coletados em entrevista.

2. 2. Questões analisadas

A primeira questão é sobre o conceito de vulnerabilidade atribuído pelo professor, a questão que pretendia evidenciar esse indicativo é “você considera a sua escola uma escola de contexto social vulnerável? Se sim, descreva uma situação que você vivenciou na escola que ilustre sua resposta”. Um entrevistado não considera a escola em contexto social de vulnerabilidades, os outros 11 confirmaram. Os entrevistados não conseguiram responder de forma objetiva, utilizando resposta generalistas, não dando elementos singulares de suas experiências para comprovar suas respostas, como por exemplo declarou Vicky “ *há muitas crianças com problemas sociais crônicos entre nossos alunos*”, para Jade “*sim, relato dos alunos em contato com homicídios e prisões*”. Porém o interessante é que as respostas envolveram palavras-chaves que relacionam-se com a vulnerabilidade social, como demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: palavras-chaves obtidas nas respostas



Fonte: produção pessoal

De fato, tais fatores estão relacionados à contextos vulneráveis, já que vulnerabilidade social segundo Ferreira, Vasconcelos e Penna (2008) ocorre a partir da reprodução das desigualdades, da violência e da pobreza, sintomático das suas estruturas e dinâmicas sociais e econômicas. Porém as definições de vulnerabilidade discutidas nos mais diversos setores acadêmicos demonstram que vulnerabilidade não necessariamente está relacionado com pobreza, ou seja, não são facetas da mesma moeda. Novos estudos inspirados em Kaztman, “caracterizam a vulnerabilidade por meio de ativos e de estrutura de oportunidades” (PENNA e FERREIRA, 2014, p. 26).

A vulnerabilidade, compreendida como elemento de falta de ativos e estrutura se torna importante no âmbito escolar, pois, na prática a ausência de ativos como atendimento com psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionista, terapeuta ocupacional no contexto investigado compromete o desenvolvimento dos alunos, pois muitos necessitam de tais serviços para que de forma integrada tenham uma formação adequada. A demanda para tais atendimentos são maiores em contextos onde as crianças têm um ambiente inadequado para seu desenvolvimento. Assim como relato da entrevistada Girassol:

Trabalho com Classe Especial para um resultado eficiente necessita da intervenção e acompanhamento de outros profissionais, como fono, psicólogo, neuropediatra... No entanto esse tipo de acompanhamento está escasso na rede pública de saúde e pais sem poder aquisitivo não tem condições de pagar por eles. Sendo assim fica a real inclusão desse aluno?

Concordando com todas as implicações do trabalho docente em contextos vulneráveis, a pergunta central deste tópico é de como o professor percebe este ambiente no sentido de compreender que os problemas enfrentados por seus alunos e familiares são problemas sociais que estão presentes em muitos países da América Latina, que não podem ser utilizados contra esses indivíduos, concordando com Freire (1996) “*a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a classe dos nossos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental*”. De maneira mais específica, a escola compreende o seu papel nesse ambiente? O educador tem uma formação que lhe permite atuar de forma transformadora nesse ambiente ou ele utiliza as debilidades como discurso para fracassos existentes em sua prática?

O PPP responde alguns desses questionamentos, pois compreende o contexto e atribui à criança a responsabilidade de superar sua condição social e cognitiva onde ela “tem que vencer obstáculos dentro e fora do lar para buscar seu desenvolvimento cognitivo e conquistar sua aprendizagem.” (PPP, 2018, p. 12).

Na caracterização da comunidade escolar, nota-se novamente a utilização da condição social do aluno, como “desestruturação familiar” para justificar indisciplina, dificuldades de aprendizagem e agressividade:

Muitos apresentam problemas e dificuldades de aprendizagem bem como comportamento, o que acaba tornando o trabalho do professor um desafio constante, pois precisa desdobrar-se buscando resgatar a auto estima e respeito dos alunos que se tornam, quase sempre, ora agressivos com o grupo escolar, ora desestimulados para aprender. (PPP, 2018, p. 10)

Na análise da próxima questão, observa-se como o discurso dos educadores entrevistados coincidem com a narrativa do PPP. Quando perguntamos se o educador acredita que o trabalho nessa escola é mais difícil do que em escolas de regiões mais

privilegiadas sócio e economicamente, 4 responderam não afetar o trabalho, já os outros confirmaram ser mais difícil e justificaram. Para Astromélia, que atua na escola há menos de um ano, e está no início da sua atuação profissional “*sim, pelos comentários que ouço de outras professoras, mas na minha turma não tenho esse problema*”. Vicky relata que os problemas que causam mais impactos são comportamentais, pois, “*a questão de filhos sendo criados sem limites acarreta em problemas disciplinares e educacionais*”, nesse mesmo sentido Jade concorda que a ausência familiar é um dos fatos que nesse contexto dificultam o trabalho além da falta de recursos materiais pela dificuldade em ter “*materiais escolares como lápis, borracha e caderno*”. Laranjeira e Prímula também declararam que é mais difícil “*pois não temos auxílio familiar, que é um suporte muito importante para o ensino e aprendizagem*” e falta “*participação e colaboração dos pais*”. Para Cannabis, que declara atuar em duas realidades diferentes, “*a vulnerabilidade social influencia negativamente no rendimento dos alunos*”, e usa como comparação sua própria experiência.

O impacto da ausência familiar nessa entrevista é frequente, e torna-se um problema para a escola, concordando assim, com o que está descrito no PPP:

A falta de **estrutura familiar** dos alunos, a falta de limites impostos pela família, sobre como deve ser seu **comportamento** na escola, muitas vezes leva ao desrespeito com os professores o que se torna uma angústia.[grifo nosso] (PPP, 2018, p. 12)

Nesse sentido fez-se necessário investigar quais foram os projetos elaborados na escola e observar se estes tinham como objetivo superar tais problemas que são uma grande “angústia” no trabalho docente. Na tabela abaixo estão os projetos elaborados para realização em cumprimento do PPP para o ano de 2019:

Tabela 3: Projetos do PPP

Projeto recreio interativo	Projeto educação para o trânsito
Projeto plantando e educando - horta escolar	Projeto Sala de Apoio à Aprendizagem
Projeto integrado interdisciplinar	Projeto Independência

Projeto família na escola	Projeto rádio na escola
Projeto outubro rosa	Projeto o encanto pela leitura
Projeto direitos e deveres	Projeto brigada escolar e plano de fuga
Projeto valores e cidadania	Projeto dengue
Projeto alimentação saudável	Projeto música: cantando e encantando
Projeto semeando para o futuro	Projeto ético racial e respeito a diversidade
Projeto relações/ bullying e violência	Projeto solidariedade e responsabilidade social
Projeto poesia para todos	Projeto roda da leitura
Projeto Sarau	Projeto programa de gerenciamento de resíduos sólidos

Fonte: PPP. Produção própria

De todos os projetos que constam no documento, apenas 2 são direcionados para a aproximação da família na escola, o Projeto Família na Escola que é um projeto da Secretaria Municipal de Educação e acontece em todas as escolas da rede em dia letivo, onde os familiares são recebidos nas escolas para contemplar atividades realizadas por alunos e professores e o Projeto Poesia para todos, onde os alunos recitam poesias para seus familiares. Além, dos projetos identificados, o contato com os familiares são por meio de reuniões bimestrais e datas festivas. Considerando a quantidade de relatos tanto na entrevista como no documento oficial da escola da falta de acompanhamento dos familiares podemos afirmar que as medidas da escola para superação desse distanciamento não são eficazes, pois, os projetos não foram elaborados para solucionar os problemas interpretados pelos professores e direção escolar.

Na elaboração das questões, partindo dos estudos dos documentos oficiais da escola, indagou-se a necessidade de conhecer as ideias dos professores sobre a questão familiar da comunidade. De acordo com ROCKWELL e EZPELETA, a história da escola documentada habitualmente é escrita a partir do poder estatal, e além da história documentada, existe outra história, a não documentada:

Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. a

homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola (ROCKWELL e EZPELETA, 2007, p. 134).

Nesse sentido, todos os entrevistados afirmaram que “a questão familiar é relevante no processo de ensino aprendizagem”, o que nos mostra que a escola tem um grande problema, pois ao analisar conjuntamente as informações entende-se a empresa aos familiares à responsabilidade ao sucesso/fracasso escolar, perdendo-se assim a função crítico-educativa, refletindo ideias da educação tecnicista e bancária. Cabe lembrar que essa impressão não foi investigada por meio de observação, apenas análise documental. Essa ideia de que a família é fundamental no processo faz parte da consciência histórica dos educadores e pode estar atrelada à nossa construção social, onde a hierarquização e as classes dominantes determinam qual é a família ideal, o aluno ideal, a escola ideal. De fato essa representação social de família influencia a formação da consciência histórica e implica na interpretação da vida prática e nas tomadas de decisões, que conseqüentemente pode reproduzir desigualdades, exclusões, silenciamentos no local onde deveríamos priorizar a “esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir” (FREIRE, 1996, p. 29).

Por não ficar explicitado o que entende-se por estrutura familiar sugerimos que a perspectiva que deve ser adotada pelos educadores é de conhecer a realidade de cada família respeitando e educando conjuntamente, ora, se esse é o público que estamos atendendo devemos nos incorporar a ele e contribuir com melhorias de oportunidades, porém, há espaços no sistema educacional para tais reflexões?

Também ressaltamos que em nenhum momento da análise, observamos na narrativa dos professores e nos documentos aspectos relacionados ao contexto pedagógico e os possíveis problemas que uma família que não tem condições de possibilitar experiências que facilitam o aprendizado: ambiente letrado, acesso à cultura como ir ao cinema, ler livros, participar de apresentações artísticas. Muitos de nossos alunos são criados por adultos analfabetos e a mão de obra sempre foi a forma de sustento da família, podendo ter uma desvalorização da educação escolar.

Para verificar se os traumas e ressentimentos experimentados pelos professores interferem na tomada de consciência histórica, propomos um caso, onde o educador deveria pensar que receberia um aluno com dificuldades no processo de aprendizagem e comportamento e acompanhado de um histórico familiar com os mesmos problemas. Perguntamos se os professores acreditavam no sucesso desse aluno. Ao analisar essas informações, preferimos criar uma tabela com as respostas e o tempo de atuação na escola para manter a qualidade interpretativa dessa hipótese previamente levantada:

Tabela 4: Entrevista

ENTREVISTADOS	TEMPO DE DOCÊNCIA	Pense sobre o seguinte caso: você recebe um aluno que tem dificuldades no processo de aprendizagem e no comportamento, porém, alguns de seus familiares já foram alunos da escola e apresentavam os mesmos problemas. Você acredita no sucesso desse aluno? explique:
Astromélia	11 meses	<i>Acredito sim no sucesso, mas tudo depende da vontade do aluno em aprender, e da família em colaborar!</i>
Orquídea	6 meses	<i>Sim, pois cada ser humano é único, e a forma de ensinar se modifica dia após dias.</i>
Rosa vermelha	26 anos	<i>Sim, como professora devo admitir nunca desistir dele, jamais. Já vi casos de famílias com bom embasamento familiar o alunos ter problemas, como também já vi alunos sem estrutura nenhuma ser bem sucedido.</i>
Vicky	7 anos	<i>Sim! Nunca se desiste de aluno! O justo é se apropriar de estratégias diferenciadas buscando encontrar formas que venham a dar certo.</i>
Jade	9 meses	<i>Sim, usaremos várias estratégias para resgatar esse aluno</i>
Laranjeira	32 anos	<i>Acredito sim, pois cada ser humano tem uma personalidade, a escola com a família busca o melhor pelo seu aluno, os anos passam e hoje, a forma de se pensar em educação familiar e sistematizada é diferente, os maioria dos pais são conscientizados que a maior responsabilidade é da família.</i>
Cannabis	3 meses	<i>Normalmente o ciclo continua.</i>
Copo de leite	15 anos	<i>Sim. Se a professora não acreditar no seu trabalho certamente exclui esse aluno. É um exercício difícil o de</i>

		<i>não pré julgar, mas ele é necessário, mesmo entendendo que o contexto da criança a influência, deve ser oferecido a ela as melhores condições de aprendizagem, porque o ambiente escolar é dialético, ao mesmo tempo que reproduz também transforma.</i>
Girassol 1	1 ano	<i>Sim, nem tudo é hereditário</i>
Flor de lis	4 meses	<i>Sim, acredito... Tão somente é necessária a mudança de paradigmas, a partir de um elemento da família... Cada indivíduo tem sua própria idiossincrasia e especificidade que é inerente ao seu próprio caráter e escolhas.</i>
Primula	19 anos	<i>É bem difícil. Pois vemos histórias se repetindo. Mas não podemos desacreditar.</i>
Girassol 2	25 anos	<i>Sem dúvidas o aluno poderá ter sucesso no processo de ensino aprendizagem, desde que sejam direcionadas estratégias de ensino individualizadas, condizentes com as particularidades do aluno.</i>

Fonte: produção pessoal. Dados coletados em entrevista.

Conforme registro acima, não podemos comprovar a hipótese de que os traumas e ressentimentos interferem na tomada de consciência, notando limitações nesta abordagem, sugerindo uma investigação por observação. Mesmo com os relatos de ideias diferenciadas para o sucesso do aluno que foi exemplificado no caso de forma única mas que pode subjetivamente representar a grande maioria dos alunos dessa escola, ao perguntar se a escola nos dias de hoje consegue transformar a realidade social dos seus estudantes, promovendo uma formação emancipatória e libertadora, 66% optou pela alternativa *poucas vezes*, 25% disseram que *sim, a escola consegue transformar a realidade social dos seus estudantes, promovendo uma formação emancipatória e libertadora* e 8,3% disseram que *não, a escola não promove uma formação emancipatória e libertadora*. Tal fato, pode refletir a incerteza do educador sobre sua atuação em contextos que necessitam de transformações que são de origem crítico-educativa. Outro dado relevante que pode ser levantado é que apesar das dúvidas sobre o papel transformador da escola, a maioria dos professores continuam adotando uma visão otimista sobre seus estudantes, o que demonstra a não identificação dos professores entrevistados com o paradigma histórico positivista, rejeitando o

determinismo eugênico como fator explicativo do desempenho dos estudantes em situação de vulnerabilidades. Perguntamos aos educadores se em algum momento de sua atuação, eles receberam formação continuada para atuar em contexto social de vulnerabilidade e violência, 75% responderam que não receberam. O fato de mais da metade dos entrevistados não terem recebido essa formação específica evidência como as políticas públicas educacionais não priorizam as particularidades de cada território e não dão suporte aos trabalhadores que por anos enfrentam problemas que não são discutidos e novamente historicamente são silenciados e invisibilizados, como o caso dessa escola. Garcia e Yannoulas (2017) afirmam que a escola não tem o poder de mudar a pobreza do país sendo ela uma ordem social, nessa conjuntura de classes, porém, uma educação qualificada pode gerar uma formação universalizada que possibilita uma nova ordem social.

A educação qualificada à qual nos referimos implica um trabalho multidisciplinar, multiprofissional e intersetorial. Nesse sentido, há que se rever a forma como a escola pública está organizada, o papel que tem cumprido. É necessário repensar o currículo, estabelecer relações que efetivamente contribuam para que se possa compreender a realidade social em que vivemos. A pobreza constitui essa realidade, portanto, tem de ser discutida no interior da escola pública. (GARCIA e YANNOULAS, 2017, p. 37).

O repensar é um ato de refletir para agir, tais ações demandam estudos, pesquisas, investigação, indagações, comprovações, discordâncias, tais articulações podem ser feitas por meio de formação, seja ela continuada, permanente, pontual para solução de um problema. As formações oferecidas aos educadores muitas vezes estão relacionadas às metodologias e a praticidade, necessita-se evidenciar a necessidade de espaços para discussões críticas para a realidade e os conflitos existentes no cotidiano escolar.

Considerações Finais: Ensinar exige alegria e esperança - Paulo Freire

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. a inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE, 1996, p.29)

Os desafios do trabalho docente em contexto conflituoso são frequentes e muitas vezes causam desmotivação quanto à esperança de resultados felizes. A incerteza quanto ao futuro de um aluno que já tem uma vivência conturbada permanece em nossos sentimentos

Em uma época, tive uma aluna que foi abusada pelo padrasto. Ela era cuidada por uma família social. Sua história mexeu muito comigo. Felizmente o pai conseguiu a guarda dela e a levou para morar com ele. Espero que ela esteja bem feliz. (Rosa Vermelha)

Um ex aluno perdeu o pai assassinado. A mãe que nunca tinha trabalhado fora, teve que assumir sozinha a criação dos cinco filhos. Esse aluno apresentava muita indisciplina, não tinha rotina de estudos em casa e nem acompanhamento da mãe, que era muito atarefada. Eu sempre procurava incentivar qualquer rendimento ou bom comportamento do referido aluno. Trabalhei com ele durante três anos, aí ele saiu da escola no quinto ano. Outro dia o encontrei na farmácia. Se formou farmacêutico e quando me encontrou disse que fez a diferença em sua vida, pois, nunca deixei de acreditar na sua capacidade. (Laranjeira)

Histórias de superação como essas deveriam ser contadas diariamente nas salas de professores, infelizmente não conseguimos com tanta frequência. A partir dos estudos realizados interpretamos que os professores consideram o espaço que atuam com fortes interferências ocasionadas pelo território. Na percepção dos professores, a “estrutura familiar” e a ausência de acompanhamento adequado prejudica o processo de aprendizagem, mas não é determinista.

No decorrer das análises notamos que tais problemas de certa forma permanecem, porque não há espaços para discussões acerca dos conflitos que a vulnerabilidade social promove, não tendo formação específica e incentivo à adaptação curricular para uma educação crítica, onde, o professor ainda espera mudanças nas organizações familiares, campo este que não pode ser “reestruturado” pois não compete a escola intervir nas relações existentes. Comprovamos que as ideias de segunda ordem sobre as sociedades em contextos conflituosos permanecem na narrativa dos professores e da escola, limitando assim as ações formativas, pois quando a escola fica na dependência de ações externas consecutivamente conforma-se com os fracassos.

As limitações desta pesquisa aconteceram por não ter uma metodologia específica de observação da realidade cotidiana, compreendendo que em futuros estudos para que se interprete os significados das ações a partir das ideias históricas reveladas sugere-se um estudo etnográfico a partir do cotidiano, como sugestão metodologias de grupos focais, pesquisa-ação, círculos de cultura.

Os principais resultados nos levam a considerar que as políticas públicas em consonância com a universidade podem utilizar os conceitos da consciência histórica para a formação que promova transformação no ambiente que atuam as escolas em contextos sociais vulneráveis, repensando as práticas para uma educação empática, considerando que os conflitos que os alunos vivenciam em seus lares não podem determinar limitações para seu desenvolvimento escolar e humano, promovendo educação crítica e emancipatória.

Referências Bibliográficas

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena GF Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, julho de 1992. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. acesso em 02 dez. 2019.

BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

CAINELLI, Marlene Rosa; RAMOS, Márcia Teté Elisa; CUNHA, Maria de Fátima da. Formação de professores de história: o princípio investigativo como fundamento da prática de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 189-204, jun. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n1p189/31937>>. Acesso em: 16 out. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n1p189>.

FERREIRA, Ignez Costa B.; VASCONCELOS, Ana Maria; PENNA, Nelba de Azevedo. **Violência urbana: a vulnerabilidade dos jovens da periferia das cidades**. 2008. Disponível em: < http://www.ceam.unb.br/oj/arquivos/artigo_nogales.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

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

GARCIA, Adir; YANNOULAS, Silvia. Educação, pobreza e desigualdade social. **em Aberto**, [s.l.], v. 30, n. 99, p.21-41, 18 jun. 2017. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3262>. Acesso em: 30 dez 2019.

GASPAR, Lucas Eduardo. As lutas dos trabalhadores por moradia em Foz do Iguaçu, Paraná (1970-1990). **Dissertação de Mestrado** - PPGH-UNIOESTE. Marechal Cândido Rondon: 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3157>.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista, Curitiba, PR, n. especial, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea08.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

PENNA, N. FERREIRA, I.B (2014). **Desigualdades socioespaciais e áreas de vulnerabilidade nas cidades**. Fortaleza, V. 13, No. 3, p. 25-36.

Peres Gonçalves, J., & Eggert, E. (2019). Estruturadas X Desestruturadas: . **Revista Educação Em Questão**, 57(54). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18034>

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

RÜSEN, J. História Viva. **Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007.

SANCHES, Tiago. C. Percursos da Didática da História para os Anos Iniciais no Brasil. **Tese de Doutorado em Educação** - PPGE-UFPR. Curitiba: 2015. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/tiago-costa-sanches.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

SETTON, Maria da Graça J. (2002). "A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma interpretação contemporânea". **Revista Brasileira de Educação**. Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, jan./abr., pp. 60-70. Acesso em 16 de Fev. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TRASPADINI, Roberta (2010). **Elementos estruturais da educação popular e os movimentos camponeses do Brasil**. Em Pauta. Rio de Janeiro, Uerj, v.7, n 25, p. 87-112.