

Artigo

Diálogo e igualdade social na escola: realidade ou utopia?

Dialogue and social equality at school: reality or utopia?

Diálogo e igualdad social en la escuela: ¿realidad o utopía?

Caren Vanessa Ganz Vogel Coelho Telles ¹
Geraldo Augusto Locks ²

Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Lages-SC, Brasil

Resumo

Este artigo deriva de uma pesquisa realizada no curso de Mestrado Acadêmico em Educação em 2020. O objetivo é apresentar percepções de professores do oitavo e do nono ano do Ensino Fundamental a respeito da desigualdade social na escola e a relevância do diálogo com vistas a superação dos efeitos desse fenômeno. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com pesquisa de campo e a análise de dados ancora-se na abordagem do materialismo histórico e dialético, tendo por referência Paulo Freire e Dermeval Saviani. São foco três escolas da rede pública municipal de ensino de Lages/SC que atendem estudantes dos dois anos finais do Ensino Fundamental. Os participantes da pesquisa são professores vinculados às unidades escolares pesquisadas que, mediados por entrevista semiestruturada, manifestam suas percepções sobre a desigualdade social na escola e o diálogo sobre o enfrentamento e a superação do problema. A análise da pesquisa evidenciou que há uma compreensão comum de que a educação tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa, a preparação para a cidadania e para o trabalho. No entanto, a desigualdade social na escola é pouco problematizada. Há uma compreensão superficial de seus efeitos, desacompanhada de uma visão de perspectiva de mudança, sugerindo que escola isolada não resolve problemas estruturais da sociedade. Estes pressupõem, junto com a educação, o desenvolvimento de políticas públicas transversalizadas a saber, segurança alimentar, assistência social, saúde, trabalho, lazer e cultura, de responsabilidade do Estado e da Sociedade.

Palavras-chave: Educação escolar, Desigualdade social, Diálogo, Professores.

Abstract

This article derives from a research carried out in the Academic Master's in Education course held in 2020. The objective is to present the perceptions of teachers and administrators regarding social inequality at school and the relevance of dialogue with a

¹ Professora da rede pública municipal de Lages/SC, Mestre em Educação. Foi membro do grupo de pesquisa "Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas (Gedeter)". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8744-7937> E-mail: carevogeltelles@gmail.com

² *In memoriam*. Foi Docente do Departamento de Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Doutor em Educação. Membro do grupo de pesquisa "Grupo de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Territorial: políticas e práticas (Gedeter)". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8361-1656>



view to overcoming the effects of this phenomenon. The research has a qualitative approach, with field research and data analysis is anchored in the approach of historical and dialectical materialism, with reference to Paulo Freire and Dermeval Saviani. It focuses on three schools in the municipal public school system in Lages / SC that serve students in the final years of elementary school. The research participants are teachers and administrators linked to each of the school units who, mediated by semi-structured interviews, express their perceptions about social inequality in the school and the dialogue about coping and overcoming the problem. The analysis of the research showed that there is a common understanding that education aims at the development of the person, preparation for citizenship and work. However, social inequality at school is hardly problematized. There is a superficial understanding of its effects unaccompanied by a change perspective view, suggesting that isolated schools do not solve structural problems in society. These presuppose, together with education, the development of transversal public policies, namely, food security, social assistance, health, work, leisure and culture, which are the responsibility of the State and Society.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el curso de Maestría Académica en Educación en 2020. El objetivo es presentar percepciones de maestros del octavo y noveno grado de la escuela primaria sobre la desigualdad social en la escuela y la relevancia del diálogo para superar los efectos de este fenómeno. La investigación es de enfoque cualitativo, con investigación de campo y análisis de datos anclados en el enfoque del materialismo histórico y dialéctico, teniendo como referencia a Paulo Freire y Dermeval Saviani. Se enfocan tres escuelas de la red pública municipal de enseñanza de Lages/SC que atienden a los estudiantes de los dos últimos años de la Educación Fundamental. Los participantes de la investigación son profesores vinculados a las unidades escolares investigadas que, mediados por entrevista semiestructurada, manifiestan sus percepciones sobre la desigualdad social en la escuela y el diálogo sobre el afrontamiento y la superación del problema. El análisis de la investigación ha evidenciado que hay una comprensión común de que la educación tiene por finalidad el desarrollo de la persona, la preparación para la ciudadanía y para el trabajo. Sin embargo, la desigualdad social en la escuela es poco problematizada. Hay una comprensión superficial de sus efectos, desacompañada de una visión de perspectiva de cambio, sugiriendo que la escuela aislada no resuelve los problemas estructurales de la sociedad. Estos presuponen, junto a la educación, el desarrollo de políticas públicas transversales a saber, seguridad alimentaria, asistencia social, salud, trabajo, ocio y cultura, de responsabilidad del Estado y de la sociedad..

Palavras-chave: Educação escolar, Desigualdade social, Diálogo, Professores.

Keywords: School education, Social inequality, Dialogue, School Teachers.

Palabras clave: Educación escolar, Desigualdad social, Diálogo, Profesores.

Introdução

A educação é entendida, por alguns, como um dos mecanismos mais importantes para a superação da condição de pobreza e das desigualdades, por outros, é vista como reprodutora das hierarquias sociais existentes. Isso se deve a diferentes fatores que impactam nossa vida na atualidade, em especial nos centros urbanos, o que se estende às escolas, notadamente às públicas, aspecto a ser observado neste estudo, que tem por objetivo apresentar percepções de professores a respeito da desigualdade social na escola pública municipal nos



dois anos finais do Ensino Fundamental e a importância do diálogo para a superação dos efeitos desse processo.

A pesquisa teve como *locus* três escolas da rede pública municipal de ensino de Lages/SC que atendem oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental. Foi realizada com professores por meio de roteiro de entrevista semiestruturada para conhecer percepções desses sujeitos sobre a desigualdade social na escola e a importância do diálogo no processo de superação desse problema social.

A educação escolar, entre seus objetivos, destaca sua contribuição para o desenvolvimento humano, a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Está diretamente relacionada, portanto, com o enfrentamento da desigualdade social e da construção de uma sociedade na qual os direitos humanos e da cidadania sejam garantidos para todos os seus membros. Desse modo, o binômio educação escolar e desigualdade social é categoria fundante deste artigo.

Se, inicialmente, a literatura entendia o padrão espacial urbano brasileiro como dicotômico entre um centro e uma periferia de alta homogeneidade social e como resultado de processos macrossociais, novas dinâmicas sociais e econômicas aumentaram a complexidade espacial dos grandes centros urbanos e novas perspectivas analíticas passam a identificar heterogeneidade de condições sociais nas grandes cidades brasileiras (Kowarick, 1979). Como consequência, estas deixam de ser o espaço da total ausência de serviços e bens públicos, tendo em vista a expansão do acesso a esses desde a redemocratização, na década de 1980. As periferias contemporâneas, assim, demandariam um olhar analítico de maior complexidade e heterogeneidade da trama espacial urbana.

Ricas econômica e culturalmente, mas profundamente desiguais, as metrópoles objetivam e reificam as desigualdades socioeconômicas que as caracterizam na organização de seu espaço sob a forma de segregação espacial. Dá a uns e nega a outros benefícios de localização, a proximidade ou o afastamento de bens, como equipamentos educativos, meios de transporte, saneamento, hospitais, bibliotecas; a maior ou menor proximidade do trabalho; o prestígio ou o estigma a simples enunciação do bairro de moradia; a chance ou não de selecionar o círculo de relações e de aumentar o capital social (Kowarick, 2009).

No cenário delineado, entendemos a relevância em refletir, a partir da percepção de professores, se a educação ofertada no oitavo e nono ano do Ensino Fundamental pode contribuir para a superação das desigualdades sociais presentes na escola. Vejamos as características desta etapa da escolarização. A escolha desse período escolar se deve ao fato de os estudantes estarem familiarizados com desafios mais complexos nos processos de ensino e aprendizagem, além de terem aumento do repertório de conhecimentos e conteúdo. Do ponto de vista dos valores que permeiam a formação humana, os estudantes, nessa etapa, são estimulados a alcançarem independência, responsabilidade e autonomia. Como também, numa perspectiva de educação crítica, eles têm condições de compreender as razões de estar no mundo e de desenvolverem, a partir disso, uma consciência crítica e reflexiva diante da realidade.

Os estudantes nos anos finais do ensino fundamental, especialmente oitavo e nono ano, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil,

2018), passam pela transição da infância para a adolescência, o que lhes acarreta uma série de mudanças físicas, biológicas, comportamentais, psicológicas/emocionais e sociais. As relações, até então mantidas em grande parte com um ambiente social mais restrito, família, escola, amigos dos familiares, se ampliam para outras possibilidades e o estabelecimento de outros laços para além de um ambiente com o qual estão familiarizados. Desse modo, segundo o mesmo documento, tendo por base o Parecer CNE/CEB n. 11/2010, o texto da BNCC ressalta que “Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, ‘importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos’” (Brasil, 2018).

Além disso, cumpre pensar na sociedade atual, permeada pelas Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC) às quais os adolescentes vêm aderindo como protagonistas de ações desenvolvidas por meio das redes sociais, por exemplo. Nesse sentido, a escola, nos parece, não pode se furtar a essa realidade, compreendendo sua função no sentido de formar esses sujeitos para o desenvolvimento da “[...] criticidade em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (Brasil, 2018, p. 61).

No que tange ao currículo para essa etapa educacional que aqui abordamos, os dois últimos anos do Ensino Fundamental, os estudantes convivem com uma realidade distinta dos anos iniciais. As aulas são ministradas por professores licenciados para cada área do conhecimento, em horários específicos determinados pela carga horária curricular, com a incorporação da língua inglesa. Ainda, conforme proposto na BNCC, há “diversificação” de “contextos” que oportunizam “o aprofundamento de práticas de linguagens artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (Brasil, 2018, p. 63-64).

Contudo, é importante lembrar com Arroyo (2013) que os currículos chegam prontos às escolas, negando aos professores a liberdade de mudanças. É necessário seguir calendário, conteúdo, cumprir o planejamento elaborado de acordo com o proposto nas normativas. Ao nosso ver, isso impede o professor de inovar em sala de aula, de perceber o aluno e reorientar práticas e conteúdos para atender aos interesses da diversidade de sujeitos que frequentam salas de aulas todos os dias. Isso pode ter como consequência a dificuldade dos estudantes em interessar-se pelos conteúdos, o que pode levar ao abandono escolar ou a uma atitude de passividade que não condiz com a fase pela qual esses sujeitos passam, a entrada na adolescência, período de contestações, de autoafirmação, por exemplo.

Para compreender esse cenário e fundamentar a leitura dos dados coletados em campo, buscamos respaldo em Dermeval Saviani, que defende uma educação voltada para a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo, e em Paulo Freire, que explicita os princípios e valores de uma educação dialógica, solidária e colaborativa.

A pesquisa é qualitativa, com pesquisa de campo realizada em três Escolas de Educação Básica do município de Lages, SC, e teve como sujeitos participantes três professores que atuam com o oitavo e o nono ano do Ensino Fundamental de cada escola pesquisada, totalizando nove 9 participantes. A pesquisa se deu mediante questionário estruturado aplicado aos participantes a fim de apurar as percepções de professores sobre a educação pública municipal de Lages.

O artigo está estruturado em sessões, sendo, a primeira, a introdução, seguida do desenvolvimento contendo referencial teórico, procedimentos teórico-metodológicos, resultados da pesquisa e considerações finais. Na sequência, apresentamos o referencial teórico que embasa a discussão dos resultados da pesquisa.

2. Referencial teórico

Em sua obra “Escola e Democracia” (2005) Saviani se propõe a desvendar as contradições inerentes à escola e à educação na sociedade capitalista, tendo por fundamento as teorias críticas. Em síntese, defende uma educação voltada para a formação de um homem livre, democrático, cidadão e autônomo. Com esse postulado, o pensador segue na contramão de uma educação sustentadora da alienação e reprodutora da sociabilidade capitalista.

Paulo Freire, cuja obra parte da realidade de opressão para a libertação, em sua “Pedagogia do Oprimido” (2019), explicita princípios e valores de uma educação libertadora – educação dialógica, solidária, colaborativa – e expõe, contraditoriamente, a teoria da ação antidialógica, bem como, suas características – manter a divisão, a opressão, a manipulação e a desigualdade social. Em outras palavras, Freire faz a travessia de uma educação bancária e antidialógica para uma educação dialógica e conscientizadora em busca da autonomia do sujeito e da transformação da realidade em “Pedagogia da Autonomia” (2005). Tem lugar de destaque na obra de Freire, também, “a escola como um lugar especial”, para além de seu espaço físico, pois ela se define pelas relações sociais que desenvolve.

Considerando que vivemos tempos em que Freire tem sido alvo de críticas oriundas de forças conservadoras e autoritárias no país, antecipamos a afirmação de sua autoridade pedagógica com as palavras de Aranha (2006, p. 336), ao considerar Freire como um dos mais importantes pedagogos contemporâneos: “[...] respeitado muito além das fronteiras nacionais. Mesmo que suas ideias e práticas tenham sofrido críticas as mais diversas, é indispensável considerar a fecunda contribuição que deu à educação popular”.

2.1 Função da escola e da educação, por Dermeval Saviani

Saviani (2000) preconiza a importância do conhecimento para o estudante como necessário para o processo educativo, conseqüentemente, nos leva a compreender a escola como o espaço fundamental nesse processo. Desse modo, a escola, conforme entendido pelo autor, passa a ganhar destaque como responsável pelo “saber sistematizado”, com potencial para a transformação social, tendo sua relevância em todas as épocas históricas, do passado ao futuro, incluindo a sua importância para as novas gerações. Assim, a transformação social deve ser assumida pelos profissionais da educação envolvidos tanto em processos formais quanto não formais de educação.

A escola como espaço de transformação social também faz parte das considerações de Saviani, que a considera como grande potencializadora de ideias e mudanças e que todos os sujeitos envolvidos por esse espaço precisam estar imbuídos de um único propósito, que é acreditar que a transformação é possível e não aceitar as coisas como se apresentam. Por isso, a pedagogia histórico-crítica consiste na elaboração de “[...] condições de organização e

desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual” (Saviani, 2013, p. 44).

Além de reconhecer a escola como um espaço essencial para o aprendizado sistemático, a pedagogia histórico-crítica identifica o professor como militante cultural. No pensar de Saviani (2013), o professor é entendido como sujeito ativo, presente na militância em benefício de uma escola da transição, ou seja, pautada na mudança da falsa dicotomia que separa teoria e prática, assim como, o político e o pedagógico. Caracteriza-se, portanto, como um sujeito mediador. Para o mesmo autor (2005), o mediador é importante no desenvolvimento cognitivo do estudante, porém, precisa desenvolver a própria autonomia na busca da aprendizagem e da construção do conhecimento pessoal de maneira independente e gradual, condição primordial para que possa contribuir com o crescimento e a maturidade intelectual dos estudantes que estiverem sob sua orientação educacional.

Para isso, devemos pensar a concepção de mundo, de escola e de sociedade que queremos, a fim de buscar, de fato, a transição da escola no todo, seja ela na elaboração e aplicação no projeto político pedagógico, nos currículos, seja em todas as ações que envolvem a formação humana.

Saviani (2005, p. 35) também questiona: se “[...] a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?” E reflete, a partir disso, que “[...] uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem é uma constante”.

Conforme Saviani (2013), o processo de transformação do saber elaborado em saber escolar consiste em um conjunto no qual o saber sistematizado e os elementos relevantes para o desenvolvimento intelectual do estudante ocorram em uma sequência que lhe possibilite assimilação.

Cabe lembrar que a Pedagogia Histórico-Crítica é um marco no movimento educacional brasileiro e consiste em resgatar a importância da escola e sua finalidade educacional, bem como, a reorganização do processo educativo. O saber sistematizado, nesse contexto, é visto como a especificidade do saber escolar, o que possui a sua valorização, assim como, o papel do professor nesse espaço.

Na concepção de Saviani, a educação escolar é entendida enquanto instrumento de luta com o objetivo de estabelecer uma nova relação hegemônica que contribua na transformação de um novo bloco histórico, mas sob a direção da classe proletária, e não da classe capitalista dominante.

Para além da educação escolar, a proposta de Saviani, inspirada na formulação gramsciana, demanda processos educativos formais e não formais. Ou seja, é indispensável valorizar e assumir a educação popular como mediadora de processos de transformação da realidade, pois essa modalidade carrega o potencial para a formação da consciência de classe.

2.2 Sentido de educação em Paulo Freire

As ideias de Paulo Freire têm contribuído muito para a educação brasileira, latino-americana e para outros continentes, como Europa e África. Suas concepções de educação como processo de libertação e humanização do

sujeito trazem a visão sobre a importância da escola na formação das pessoas e o professor como mediador desse processo.

A Pedagogia proposta por Paulo Freire tem como ponto de partida uma Educação problematizadora, que envolve a dialogicidade, a escuta e a socialização entre educadores e educandos de tal modo que um não existe sem o outro porque, nesta prática, há uma troca de saberes.

Segundo as obras de Freire, a educação torna o indivíduo consciente de sua realidade histórica, dessa forma, possibilita às pessoas se conhecerem e mudarem essa realidade que, conseqüentemente, muda ou transforma o mundo. Para isso, o autor elenca a importância da formação permanente dos professores, pois, “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1993, p. 39). Conforme Freire (2019, p. 86):

O que temos a fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Além disso, Freire observa que o diálogo é a essência da educação, porque é no “ir e vir das falas vivas” que se permite o encontro entre as pessoas que falam e que ouvem. Portanto, o diálogo é, conforme Freire (2005, p. 91),

[...] este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

O diálogo também oportuniza a produção de conhecimento e solução de problemas do dia a dia relacionando o refletir e o agir. Além disso, Paulo Freire destaca a importância de assumirmos uma educação que harmonize a aprendizagem e desenvolva a consciência de ambos, educadores e educandos, assumindo que só existe saber na invenção e reinvenção, no movimento constante que os sujeitos fazem no mundo, com o mundo e com os outros. O pedagogo assinala que é preciso desenvolver a parte humana das pessoas, resgatando valores como dignidade, empatia e solidariedade, potencializando aspirações e capacidades individuais, juntamente com a consciência crítica que visa o bem comum, em que o educador, por meio de sua ação, orienta os educandos para que se percebam aprendizes simultaneamente, assim, enquanto ensina aprende e vice-versa.

Essa prática acontece, segundo Freire (2005), quando a educação é mediada pela intercomunicação, ou seja, educador e educandos dialogam, questionam, refletem consigo e com o outro. Desse modo, os educandos vão desenvolvendo o seu poder de compreensão do mundo em suas relações com ele e com a realidade, em suas transformações e processos diferenciados, estabelecendo uma forma autêntica de pensar e atuar.

Reforça, ainda, que “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve a ‘curiosidade epistemológica’,

sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 2005, p. 13). Para esse filósofo e professor, ensinar significa fazer provocações que possibilitem a construção ou formação de outras aprendizagens. Reafirmando que este é um comportamento que deve ser assumido pelo professor e a professora ao adentrar em uma sala de aula, apresentando-se como um ser crítico e inquiridor, aberto às indagações, curiosidades e inibições dos seus estudantes, para que ambos, educadores e educandos, “[...] apreendam e corroborem das aprendizagens nas diversas dimensões, ontológica, política, ética, epistemológica e pedagógica” (Freire, 2005, p. 25).

Ao professor e à professora, de acordo com Paulo Freire (2005), cabe a sabedoria para entender que ensinar exige consciência de que somos seres inconclusos e precisamos nos reconhecer como tais. Ainda, ressalta que os sujeitos se formam pela educação, tanto prática quanto teórica, e que devemos respeitar a autonomia do educando, utilizando bom senso e humildade, entre outras qualidades para garantir os direitos desses sujeitos, instigando-os a serem curiosos e críticos quanto a apreensão da realidade e da crença de que a mudança é possível.

Contudo, entendemos que a mais relevante contribuição de Freire está na educação popular, sendo este o seu maior legado. É a referência maior entre tantos outros estudiosos e educadores, com seu método e princípios que orientam a práxis educativa. Reconhecidamente, é o educador mais combatido e negado pelas forças conservadoras e ultrarreacionárias do governo atual e de setores da sociedade civil brasileira, o que se explica pela potência que carrega seu legado pedagógico. Seu método foi muito além da alfabetização, ou seja, ele elaborou os princípios fundantes da educação popular, de uma educação libertadora e emancipatória.

Com Freire, a práxis educativa não se reduz a qualquer ação, tampouco em qualquer prática. Trata-se de uma ação refletida, autocriticada e carregada da intenção de transformar a realidade. Nesse processo, emerge a consciência do sujeito individual e coletivo, consciência de estar no mundo, em uma sociedade de classe, de saber sua classe, as condições de vida de sua classe social, a relação que se estabelece entre sua classe e as classes dominantes. Enfim, o engajamento social e político pela transformação e superação das condições de sua classe, cujos direitos mais elementares são negados. Para efeito de nossa análise, sintetizamos quatro dimensões da pedagogia freiriana que perpassam a educação popular, conforme apresentadas por Carrillo (2011, p. 30, tradução nossa): “1. Educar é conhecer criticamente a realidade. 2. Educação é comprometer-se com a utopia de transformação da realidade; 3. Educar é formar sujeitos/agentes para a transformação da realidade; 4. Educar é diálogo”.

Dito de outra maneira, subjacente na síntese acima, para Freire, conhecer o mundo ocorre em um processo coletivo e prático que implica em consciência e numa relação horizontal entre educadores e educandos. Ao mesmo tempo, todos se educam e todos educam. A educação nunca é neutra, ou seja, toda prática educativa é política, porque envolve valores, projetos e utopias. Os projetos e utopias podem ser conservadores ou transformadores da realidade.

Por último, mas sem esgotar a reflexão, educar, para Freire, é exercitar o diálogo pelo qual todos os sujeitos envolvidos se tornam sujeitos de fato, atuantes. Novamente devemos retomar a ideia do inacabamento humano. Homens e mulheres, somos seres inacabados, interdependentes, uns

necessitando dos outros, e nosso desenvolvimento individual e coletivo é mediado pela dialogicidade,

Como afirma Carrillo (2011, p. 33, tradução nossa), “[...] para Freire não pode haver busca sem esperança. Perder a esperança é perder a possibilidade de constituirmo-nos como sujeitos, de *transformar o mundo e, portanto, de conhecê-lo*”. Então, Freire desenvolve a *Pedagogia da Esperança*, condição para superar todo o fatalismo, conformismo e desencanto que o poder dominante impõe cotidianamente sobre as classes subalternizadas.

Além disso, o pensador destaca a necessidade de conscientização dos sujeitos sobre sua condição de oprimidos e que isso se dá quando estamos dispostos ao diálogo, e que este implique na amorosidade. Salientamos que o conceito de amorosidade em Paulo Freire requer, em primeiro lugar, o reconhecimento e abertura ao outro mediada pelo diálogo. E que seja esta abertura uma disposição de escuta e diálogo horizontal (Freire, 2019).

Quando isso ocorre, a amorosidade transcende o sentimento humano para se constituir em compromisso com o ser humano “[...] inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento do *ser mais*” (Freire, 2019, p. 101). Numa sociedade como a brasileira, histórica e atual, marcada pela desigualdade social, cindida por sentimento de ódio e de resistência ao reconhecimento da diversidade e da diferença, homofóbica, racista e patriarcal, os valores reproduzidos na educação escolar tornam-se um imperativo ético aprender e reaprender a ouvir e dialogar com o *outro*, tão fundamental para nossa condição e desenvolvimento humano (Telles; Locks, 2019).

Em suma, vemos as perspectivas pedagógicas de Freire e Saviani convergirem para pontos comuns e complementares. Ambos formulam críticas à educação acrítica, alienada e reprodutora do modo capitalista de sociabilidade. Na contramão, formulam uma pedagogia mediada pelo diálogo, reflexiva, crítica, humanizadora e emancipatória, sem neutralidade, pois tem projeto, nutrindo-se por uma utopia de transformação da realidade. Frente a isso, apresentamos, à luz de Saviani e Freire, as percepções de professores de escolas públicas municipais de Lages, SC, que atuam no oitavo e no nono ano do Ensino Fundamental, a respeito da desigualdade social, da função social da escola, e a importância do diálogo para enfrentar e superar os efeitos da desigualdade encontrada nas escolas.

3. Resultados e discussões

Aqui trazemos a pesquisa de fato, realizada nas três escolas selecionadas como *locus* de estudo e que serão denominadas como Escola A, Escola B e Escola C, com as percepções de professores advindas das suas respostas à entrevista que realizamos individualmente com cada um deles. Assim, em cada uma dessas escolas, foram selecionados três professores que lecionam em turmas de oitavo e de nono ano do Ensino Fundamental utilizando como codificação para manutenção da identidade dos participantes a nomenclatura Prof. 1, Prof. 2 e Prof. 3, das Escolas A, B e C. Esta pesquisa seguiu o que preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em/com seres humanos, com projeto submetido e aprovado pelo CEP sob o parecer número 3.832.660 no dia onze de fevereiro de dois mil e vinte e seguiu os pressupostos previstos na Resolução 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde.

3.1 Contexto da pesquisa

Lages, cidade originária do século XVIII, tem seu território estruturado no período colonial pelo modo de produção baseado nas grandes propriedades da terra nas quais se desenvolveu o modo de produção capitalista referenciado na atividade da pecuária extensiva no longo período de 1766 a 1940, quando se engendraram as relações sociais, políticas e econômicas desse território (Munarim, 1990). Assim, constituiu-se o que já foi denominado de cultura de fazenda (Locks, -1998), modo de produção da existência sucedido pela exploração da madeira, de 1940 a 1970 (Martendal, 1980). A riqueza e os bens produzidos socialmente foram distribuídos de modo desigual e, nesse cenário, emerge a questão social como “[...] resultante histórico da contradição, imanente ao modo de produção capitalista, entre capital e trabalho” (Wellen, 2012, p. 17).

A partir de 1970, aprofundou-se o empobrecimento e ampliou-se o número da população, na medida em que significativos segmentos de trabalhadores desempregados das serrarias, fechadas devido ao fim do ciclo da exploração da madeira no território da Serra Catarinense, em vão buscaram, em Lages, melhores condições de vida, espaço que já foi denominado “cidade dos espoliados” (Peixer, 2002). Embora seja possível enumerar iniciativas diversificadas na economia, na atualidade, os indicativos da desigualdade social sequer foram minimizados. Pesquisa recente demonstra que quando se problematiza o desenvolvimento de Lages e região, constata-se descrédito das forças internas para superar as dificuldades. Todavia, participantes da investigação realizada por Kanan e Magno (2016, p. 236) atribuem, entre os obstáculos para o desenvolvimento, “[...] o aspecto cultural atrelado ao passado histórico associado à exploração (do gado, da madeira, das pessoas) que ainda implica nas pessoas acreditarem que em Lages nada acontece”.

Neste artigo, a questão social ganha proeminência no que tange à questão social urbana para referir-se à pobreza urbana em suas múltiplas dimensionalidades e determinações, isto é, econômicas, sociais e culturais (Ziccardi, 2013). Essa autora, refletindo numa perspectiva latino-americana, afirma que a questão social “[...] sempre esteve vinculada aos processos de marginalidade, pobreza urbana e exclusão social, e não apenas às condições do mercado de trabalho” (Ziccardi, 2013, p. 408). Sob nossa compreensão, a questão social se expressa na garantia ou negação dos direitos da pessoa no nível de renda, no acesso ao alimento, água, roupa, moradia, trabalho, saúde, educação, cultura, lazer, ambiente, saneamento, sociabilidade, participação em todos os bens produzidos socialmente. Além disso, salienta-se que as questões social e urbana encontram-se imbricadas e têm origem no modo de produção capitalista, ou seja, no modo como a sociedade se organiza para produzir e distribuir os bens entre seus membros.

No que tange à educação escolar, dentre seus objetivos, destaca-se sua contribuição para o desenvolvimento humano, formação para a cidadania e preparo para o trabalho (LDB, nº 9.394/1996) (Brasil, 1996). Ela está, portanto, diretamente relacionada com o enfrentamento da desigualdade social e da construção de uma sociedade na qual os direitos humanos e da cidadania sejam garantidos para todos os seus membros.

Em Lages, conforme preconiza seu Plano Municipal de Educação (Lages, 2015), a Secretaria de Educação Municipal mobiliza entidades, instituições e

sociedade civil organizada, unindo esforços com vistas à qualificação e ressignificação da educação oferecida no município em todas as redes de ensino públicas ou privadas. Conforme registros oficiais dos diagnósticos e dados estatísticos do MEC, se faz uma leitura crítica do contexto educacional que possibilite a organização de um planejamento estratégico e participativo na consolidação dos princípios norteadores da educação no município de Lages. Ainda, conforme o PME, as atuais discussões educacionais têm como dimensão e enfoque garantir o avanço dos processos socioeducacionais, priorizando o acesso ao conhecimento e oportunizando os meios para a aprendizagem efetiva e significativa dos estudantes.

3.1.1 Função da escola na vida do estudante: a voz dos professores

Iniciamos as entrevistas com os participantes da pesquisa indagando os professores qual o papel da escola na vida dos estudantes. Na análise dos dados coletados, *transmissão de informações* foi a resposta de dois professores que entendem essa transmissão como função principal da escola, evidenciando uma educação tradicional, bancária, criticada por Paulo Freire. Nesse tipo de educação, o estudante recebe as informações necessárias de acordo com um planejamento prévio do professor e este se restringe a transmitir conhecimentos preestabelecidos. O professor é o sujeito e o aluno o objeto que recebe ensinamentos; o primeiro ensina, o segundo aprende. Desse modo, não são avaliados ou considerados os interesses do estudante, tão pouco os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida.

Importante refletir que essa prática docente visa à memorização mecânica dos conteúdos, e quanto mais conteúdo o professor passar, mais valorizado tende a ser, já os estudantes, quanto mais submissos, melhores serão. Isso fica evidente na fala de Freire (2019, p. 58): “Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus depósitos, tanto melhor o educador será. Quanto mais deixem docilmente encher tanto melhores educandos serão”.

Na mesma linha, Saviani (2005, p. 6) refaz um percurso do que foi a concepção de escola e ensino tradicional, que vem do século XIX, como uma escola que atendesse aos interesses da burguesia, notadamente intelectual, dotada de saberes e de valores, com a pretensão de elevar aos mesmos patamares a sociedade que não se enquadrava nesses padrões. A escola, então, foi considerada como o caminho e o único espaço que poderia salvar as pessoas da ignorância, o que pode ser compreendido, pela concepção de Arroyo (2018), como a educação para a humanização de não humanos. O que é uma contradição, na visão do autor, porque considera desiguais, portanto, “in-humanos” aqueles que têm deficiência de saberes escolares determinados por uma instância intelectualizada, branca, educadora.

Retomando a ideia de pedagogia tradicional, conforme se observa na fala dos entrevistados, a visão de que a escola é a salvação, porque transmite os saberes acumulados pela humanidade, ainda se mantém nas escolas brasileiras, embora avanços tenham ocorrido, em especial a partir dos anos 1990 (Saviani, 2005).

Já a visão de que a *escola amplia os conhecimentos* dos estudantes é percebida na fala de quatro professores. Um deles considera como função da escola a “Ampliação de conhecimentos”, partindo da ideia de que o estudante possui conhecimento prévio, adquirido antes de adentrar ao espaço da escola.

Desse modo, quando passa a frequentar os bancos escolares, esses saberes são ampliados sob a mediação do professor.

Nessa percepção, a escola abre a possibilidade de fala e de escuta entre estudantes e professores, que passam a problematizar os conteúdos a serem trabalhados. Por consequência, os estudantes deixam de ser “dóceis”, para se tornarem investigadores, assim, ambos, professor e estudante, participam da construção do conhecimento.

Compreende-se que é por meio do diálogo que a superação da educação bancária acontece, ou seja, é com a consciência do papel de educador e educando que se reflete a educação como um processo de crescimento para todos os envolvidos. Retomando o pensamento de Freire (2019, p. 68): “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

A função social da escola está ligada ao desenvolvimento do homem para viver em sociedade. Também, o caráter social da escola é amparado pela Lei n. 9394/96, no seu Art. 1, ao ressaltar que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

3.1.2 Formação humana no planejamento de aulas: a voz dos professores

Na segunda questão, perguntamos aos entrevistados se, ao elaborarem o plano de aula, pensam na *formação humana* de seus alunos. Seis deles, um da escola A, três da escola B e dois da escola C responderam que sim, pensam nesse aspecto ao elaborarem seus planejamentos.

Conforme as respostas, o Prof. 2A entende que o planejamento deve ser centrado na ideia da escola como espaço de *formação humana*, para isso, procura focar em “[...] *algo que faça parte do seu [dos estudantes] dia a dia*”, para que “[...] *o conteúdo e planejamento seja humanizado, buscando mostrar o verdadeiro valor da escola*”. Essa ideia se alinha ao pensamento de Gasparin (2003, p. 4), de que “[...] é a existência social dos homens que gera o conhecimento”.

A maioria dos professores destacou o planejamento como essencial e que precisa ser elaborado com conteúdos que tenham sentido para a vida dos estudantes. Isso fica evidente na fala do Prof. 2B, ao ressaltar que “[...] é importante saber a relevância que tal conteúdo terá na vida do aluno” e do Prof. 2C, ao relatar que pensa “[...] *como aquele conteúdo vai ajudá-lo lá na frente*”.

A partir dessas falas, podemos inferir sobre a necessidade de levar em consideração o contexto no qual o aluno vive, as metas e objetivos que se deseja alcançar com o ensino para que a escola cumpra sua função formativa, conforme proposto pelos entrevistados.

Esse pensamento se atrela à ideia de três dos professores pesquisados, que ressaltam a escola como espaço de preparação para a vida em sociedade. Tal contexto se coaduna ao pensamento de Freire, que buscou, em sua prática e na teoria, uma educação voltada ao respeito ao conhecimento que o estudante tem, suas necessidades, tendo como visão a vida em sociedade desse indivíduo.

Sabe-se que os sujeitos precisam ser preparados para a vivência em sociedade, lembrando que essa vivência não significa dizer que essas pessoas não sabem viver, mas que existe um padrão social excludente e os sujeitos de

camadas economicamente mais vulneráveis precisam ser empoderados, formados, para que tenham condições de exigir a garantia dos seus direitos, para batalhar por eles quando isso não for efetivo. Como entende Paulo Freire (2019, p. 30), “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”.

Como entende o Prof. 1C, “[...] *na elaboração do plano de aula temos que levar em conta a realidade do aluno, abordar conteúdos de uma forma que o estudante se sinta parte do contexto*”. Visão que corrobora com a do Prof. 2A.

Essas considerações também estão de acordo com o que Saviani (2000) pensa em relação à função da escola, qual seja, a da socialização do saber sistematizado, contudo, partindo do cotidiano do aluno, tendo-o como base contextual para produzir o conhecimento científico no lugar do conhecimento do senso comum.

Ainda a respeito do planejamento, o Prof. 1A salientou que isso corresponde a “[...] *uma atividade inerente ao papel do professor, que exige muita reflexão sobre o ensino e aprendizagem*”. Significa dizer, conforme o pensamento do Prof. 3A, que, além de falar da importância dos conteúdos serem pensados sempre em vista do aluno, há necessidade de se ter claros “[...] *quais os objetivos e metas que querem alcançar, valendo-se da avaliação como norte para avançar ou rever o que foi trabalhado*”.

Importante na fala desse professor é a questão da avaliação, discussão em pauta há muito tempo, contudo, como não tratamos desse tema especificamente neste artigo, buscamos breve diálogo com Gasparin (2003), que trata da função da avaliação para o planejamento do professor. Nas palavras desse autor:

[...] é a avaliação da aprendizagem do conteúdo – não como demonstração de que se aprendeu um novo tema para a realização de uma prova, de um teste, mas a expressão prática de que se apropriou de um conhecimento - que se tornou um novo instrumento de compreensão da realidade e de transformação social (Gasparin, 2003, p. 135).

A educação é atividade necessária para a existência humana, conforme ressalta Saviani (2000), e o planejamento para que isso aconteça é essencial. Na percepção de Vasconcellos (1993 *apud* Gasparin, 2003, p. 52), o planejamento contribui para o avanço do conhecimento cotidiano para o científico. Assim, para o mesmo autor, “[...] neste processo, parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = ‘concreto’)”. Lembramos que planejar, na educação, consiste nos registros de metas, objetivos, métodos, enfim, tudo aquilo que for necessário a uma prática pedagógica efetiva, capaz de cumprir seu papel na formação de sujeitos para a cidadania.

3.1.3 A escuta como possibilidade de uma prática pedagógica reflexiva

Na continuidade das entrevistas, questionamos os professores quanto à presença do diálogo entre os pares e com os estudantes. Isso porque, conforme nos ensina Freire (2019), a escuta é um caminho para a reflexão, o que implica

na valorização do diálogo, da troca de informações entre todos os envolvidos na educação, para que se possa pensar e agir na direção de uma sociedade mais humana, a partir da transformação dos homens para a liberdade.

Na análise dos dados, identificamos que sete professores responderam existir o diálogo entre colegas de escola, valorizando essa prática como troca de informações e experiências, como fica evidente nas falas do Prof. 1B: “*Sim, é de suma importância o diálogo entre colegas [...], pois só assim conseguimos fazer um bom trabalho*” e do Prof. 3B: “*Existe sim, porém considero a troca de experiências e entrosamento entre os professores fundamental para aprimorar o diagnóstico dos alunos*”. Essas colocações nos remetem a Freire (2005, p. 113), ao ressaltar que “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições precise de falar a ele”.

Entendemos que a prática do diálogo aproxima os colegas de trabalho, valoriza a escuta um do outro e permite vivenciar e conhecer as diferentes experiências de cada um em sala de aula ou escolas. Para Freire (2019, p. 87), “[...] nosso papel no mundo não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”.

Já para o Prof. 2B, o diálogo existe entre professores e alunos, “[...] *principalmente em sala de aula*”. Para esse docente, isso corresponde a “[...] *um ensino democrático*”, qual seja, o de “[...] *ouvir e estimular os alunos a questionar, pensar*”. Na mesma linha, o Prof. 1B resalta o diálogo com os estudantes e, isso, na sua percepção, é necessário “[...] *para que realmente aconteça uma aprendizagem significativa e de qualidade*”, o que nos leva à colocação de Freire (2005, p. 119) de que “[...] *ao escutá-lo*”, ou seja, ao ouvir o outro, “[...] *aprendo a falar com ele*”.

Contudo, dois professores foram enfáticos, respondendo que não existe o diálogo. De acordo com o Prof. 1A, “*Entre colegas de trabalho não. Mesmo que seja da mesma área do conhecimento*”, mesmo sentido da colocação do Prof. 2C ao afirmar que “*Não existe diálogo entre colegas, pois na mesma unidade escolar tem professores efetivos e contratados e os contratados não podem se manifestar, dando suas opiniões, na maioria das vezes*”.

Frente a essas colocações, questionamos, quando não há diálogo, o que acontece? Na nossa percepção, a ausência de reflexão remete à incapacidade de ouvir o outro, ou, no pensamento freiriano, “[...] *se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha*” (Freire, 2005, p. 121).

Consideramos que a ausência do diálogo decorrente das certezas e da incapacidade de se pôr à escuta compromete o trabalho escolar e isso afeta todos os envolvidos nesse processo. O professor não modifica sua rotina, os estudantes não são ouvidos e não conseguem perceber o outro. Ao final disso, perde-se o sentido da escola como espaço de formação humana, conforme ressaltado pela maioria dos entrevistados ao abordarem o planejamento.

Também Saviani (2018, p. 121-122) reitera a importância do diálogo ao destacar que uma “[...] *pedagogia articulada com os interesses populares*” tenderá a interessar-se por métodos de ensino para além dos tradicionais, estimulando “[...] *a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor*”. Dessa forma, é possível favorecer “[...] *o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente*”. Nesse caso, ainda segundo o mesmo autor, será levado “[...] *em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem*

e o desenvolvimento psicológico”, salientando que não se deve, nesse processo, “[...] perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (Saviani, 2018, p. 121-122).

3.1.4 Escola: espaço de (des)igualdade?

As respostas às questões quatro e cinco foram analisadas em conjunto, por serem complementares e, também, porque algumas respostas foram, de certa forma, contraditórias entre o que se afirmou na questão quatro e o salientado na questão cinco. Seis professores responderam que sim, existe a desigualdade social no ambiente escolar, como fica evidente na fala do Prof. 1C: “*Sim, existe desigualdade social e bem gritante*”, ou do Prof. 3B: “*Existe sim, porém procuramos ofertar igualdade de condições a todos*”.

Por outro lado, três professores responderam que não existe desigualdade social, conforme se observa na resposta do Prof. 1B, “*Não existe, portanto, desigualdades sociais*”, do Prof. 2B, “*Não há desigualdade*”, e do Prof. 2A, “*Não existe*”. O Prof. 2A, inclusive, ressaltou que “*Não existe desigualdade*” porque “*os alunos são todos parecidos*”.

Já nas respostas à questão cinco, desigualdade material foi o principal destaque, ou seja, três professores salientaram os materiais como forma de amenizar as desigualdades sociais na escola. Em contrapartida, dois professores reiteraram não existir esse problema, portanto, não apresentaram perspectivas para diminuir a desigualdade social, conforme se observa nas falas do Prof. 2A - “*Não vejo desigualdades*” - e do Prof. 2B - “*não existe*”

Dois professores, porém, referenciaram as oportunidades, dentre elas, tratar a todos com igualdade – Prof. 1B, “*Tratar os alunos com igualdade, oferecendo-lhes oportunidades. Incentivando-os à leitura e escrita*”, e Prof. 3A, “*Trabalhar sem discriminar ninguém com equidade social*”.

Conforme se observa, a escola ainda demonstra traços de uma educação homogeneizadora e monocultural, o que torna urgente romper com essa prática, valorizando as diferenças, como destaca Candau (2013).

Essas questões, pela natureza das respostas, no que tange a considerar a desigualdade material como a mais presente na escola ou que negam a existência da realidade social de boa parte dos estudantes, necessitam ser refletidas pelo conjunto da escola, da comunidade escolar e a sociedade, pois, elas podem ser uma das causas da reprodução do fracasso escolar. Cumpriria, ainda, discutir a questão da desigualdade como início do processo de transformação dela em igualdade quando se pensa numa escola democrática, conforme ressaltado por Saviani (2018).

Podemos refletir, nesse caso, que a negação da desigualdade tende a reproduzir uma invisibilização dos sujeitos que não se adequam a modelos. Desse modo, não os enxergando, talvez seja possível se eximir da condição de formadores de sujeitos cidadãos, da formação para a autonomia, como entende Freire (2005), ao ressaltar a necessidade da tomada de consciência da própria prática como um processo que tende à libertação dos sujeitos.

A percepção de que todos os sujeitos são parecidos pode ser um indício dessa invisibilidade no que tange à escola, contudo, é preciso estarmos atentos para não colocarmos a culpa no professor, como se ele fosse o criador/responsável pela “naturalização da desigualdade”, conforme ressaltado

por Lima (2020). Isso porque, o professor também é sujeito, e embora sua condição formativa, ele também está assujeitado por todo um aparelhamento do Estado que influencia diretamente na educação, nas ações desenvolvidas na escola. Entendemos essa questão como complexa e para a qual há necessidade de um diálogo maior e aprofundado, o que demandaria novas pesquisas. Contudo, essa realidade abre caminho para a discussão estabelecida no item que segue, ao questionar se a escola é espaço de reprodução ou de superação da desigualdade social.

3.1.5 Escola: espaço de reprodução ou de superação da desigualdade social?

Na última pergunta aos participantes da pesquisa questionamos se a educação oferecida pelo município de Lages contribui para a superação das desigualdades sociais ou as reproduz.

Isso implica dizer, conforme entendemos, que a escola pode ser tanto espaço de superação quanto de reprodução de desigualdades. A superação, por certo, advém de um sistema democrático, no qual todos os sujeitos sejam partícipes, tenham vez e voz ativa e que possam, em conjunto, atuar para que se transforme o desigual em igual no sentido da democracia ou da formação para a cidadania.

Em relação à educação ofertada pela secretaria municipal de Lages no que tange à superação dos efeitos da desigualdade, oito professores responderam que sim, o que é desenvolvido pelas escolas municipais contribui para essa superação, demonstrado uma visão otimista, conforme se observa nas seguintes colocações: Prof. 1C *“Contribui, pois através dos estudos eles irão ter um futuro melhor”*; Prof. 3B *“[...] acredito que sempre está tentando contribuir para a superação das desigualdades”*, Prof. 2C *“Penso que temos que progredir muito ainda, porém vejo que estamos sempre buscando melhorar”*.

Apesar da positividade, uma visão crítica também teve destaque, salientando a necessidade de melhorias e ampliações na educação municipal. Citamos como exemplo o Prof. 1A, ao ressaltar que *“[...] a contribuição para a superação poderia ser mais ampla! É que ainda tem escolas não ofertando informática. Escola e educação não incentivam à leitura. Bibliotecas fechadas. Conversar sobre o pedagógico”*.

No que diz respeito à escola como reprodutora de desigualdades, apenas um professor respondeu que sim, isso acontece na escola. Nas palavras do Prof. 2B, *“De maneira geral, acho que tem uma certa reprodução”*, afirmando, também, que a *“[...] teoria não condiz com o que acontece na prática”*.

No que diz respeito à escola da qual falamos, no município de Lages, com a educação ofertada pelo município, convém retomar o histórico de constituição territorial, marcado pela dominação das elites, fundando-se, portanto, num sistema patriarcal e latifundiário, o que resultou numa sociedade de excluídos, cujos resquícios ainda se fazem sentir nesse território. Ademais, o sistema educacional desse município atende às prerrogativas e normativas nacionais, nas quais, em que pesem avanços, também se identifica retrocessos e permanência de um fazer pedagógico concentrado no conteúdo, na disciplina e na avaliação.

Outra vez, não nos cabe colocar o professor como responsável pela reprodução de um sistema mantenedor de desigualdades, reiterando a questão

humana, formativa, cultural e social desses sujeitos. O que nos compete, neste caso, é pensar que embora o sistema municipal de Lages tenha como um de seus compromissos superar as desigualdades educacionais, podemos refletir que isso ainda não está consolidado, conforme se observa nas respostas dos professores que ressaltam a continuidade dos trabalhos para que isso se efetive ou que identificam que a escola se mantém como espaço de reprodução das desigualdades.

4. Considerações finais

Através da pesquisa de campo realizada em três escolas municipais com professores do oitavo e do nono ano do Ensino Fundamental com objetivo de conhecer suas percepções sobre a desigualdade social na escola e a relevância do diálogo com vistas a superação dos efeitos desse fenômeno, podemos considerar:

a) ainda persistem traços da educação tradicional, “bancária”, que visa a memorização dos conteúdos, conforme Freire analisou e criticou exaustivamente; desse modo, conforme fomos dialogando com teóricos e professores, identificamos indícios de que os sujeitos percebem que a escola tem sido usada como uma forma de dominação, de manutenção das desigualdades sociais e seus efeitos, de produção de sujeitos para o capital;

b) outra percepção denota uma escola em posição de salvadora, a única capaz de solucionar os problemas da sociedade e dos indivíduos. Essas questões, pela natureza das respostas no que tange a considerar a desigualdade material como a mais presente na escola ou que nega a existência da realidade social de boa parte dos estudantes necessitam ser refletidas pelo conjunto da escola, da comunidade escolar e a sociedade, pois, elas podem ser uma das causas da reprodução do fracasso escolar. A negação da desigualdade tende a reproduzir uma tendência de invisibilização dos sujeitos que não se adequam a modelos, desse modo, não os enxergando, talvez seja possível se eximir da condição de formadores de sujeitos cidadãos, da formação para a autonomia, conforme os teóricos com quem dialogamos;

c) é insuficiente a compreensão teórica comum de professores de que a educação tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa, a preparação para a cidadania e para o trabalho. As percepções dos sujeitos da pesquisa revelam, em suas visões, que a desigualdade social na escola é pouco problematizada. Há uma compreensão superficial de seus efeitos e desacompanhada de uma visão de perspectiva de mudança, sugerindo que a escola, isolada, não resolve problemas estruturais da sociedade. Estes pressupõem, junto com a educação, o desenvolvimento de políticas públicas transversalizadas, a saber, segurança alimentar, assistencial social, saúde, trabalho, lazer e cultura, de responsabilidade do Estado e da Sociedade.

Referências

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



ARROYO, Miguel Gonzáles. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, out./dez., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-39-145-1098.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARRILLO, Alfonso Torres. **La educación popular: Trayectoria y actualidad**, Bogota: El Buho, 2011. 168 p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

KANAN, Lilia Aparecida.; MAGNO, Karolyne. Fatores que contribuem para o desenvolvimento socioeconômico de Lages, Santa Catarina. In: YAMAGUCHI, Cristina Keiko; TURRA, Neide Catarina; STRASSER, Andréia Teresinha Borges. **Visão contemporânea e sustentável da Serra Catarinense**. Lages: UNIPLAC, 2016.

KOWARICK, Lucio. **Espoliação urbana**. São Paulo, Paz e Terra, 1979.

KOWARICK, Lúcio. **Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LAGES (Município). **Lei nº 4114, de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-ordinaria/2015>>. Acesso em: 08 ago. 2020.



LIMA, Ruy D`Oliveira. Desigualdades sociais e políticas educacionais em contexto neoliberal. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 4, p. 21553-21564, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/9272/7827>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Identidade dos Agricultores Familiares Brasileiros de São José do Cerrito, SC**. 1998. 216 p. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30359057.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MARTENDAL, José Ari Celso. **Processos produtivos e trabalho-educação: a incorporação do caboclo catarinense há indústria madeireira**. 1980. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980. (mimeografado).

MUNARIM, Antonio. **A práxis social dos movimentos sociais na região de Lages**. 1990. Dissertação. (Mestrado de Ciências em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1990.

PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos: o processo de constituição do espaço urbano em Lages**. Lages: UNIPLAC, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classes e a educação escolar. **Germinal - Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. [livro eletrônico]. Campinas: Autores Associados, 2018.

TELLES, Caren Vanessa Ganz Vogel Coelho; LOCKS, Geraldo Augusto. Amorosidade na prática pedagógica desde a “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 14., 2019. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2019.

WELLEN, Henrique. **Para a crítica da “economia solidária”**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012. 440 p.

ZICCARDI, Alicia. Verbete: Questão Urbana e Questão Social. In: IVO, Brito Leal; KRAYCHETE, Elsa; BORGES, Ângela; MERCURI, Cristiana; VITALE,



Denise; SENES, Stella. **Dicionário temático desenvolvimento e questão social**. 81 problemáticas contemporâneas. São Paulo: Annablume, 2013. Disponível em: <<https://cmcmceducacao.blogs.sapo.pt/pensamento-de-paulo-freire-10-2597>>. Acesso em: 19 dez. 2020.

Enviado em: 20/06/2022 | Aprovado em: 12/10/2024

