

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM ALEGRETE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

MAÍRTON DE LIMA FERREIRA

**TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE AS FUNÇÕES
DESSA INSTITUIÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS**

ALEGRETE

2021

MAÍRTON DE LIMA FERREIRA

**TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE AS FUNÇÕES
DESSA INSTITUIÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial de
obtenção de título de Licenciatura em
Pedagogia na Universidade Estadual do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rochele da Silva
Santaiana

ALEGRETE

2021

MAÍRTON DE LIMA FERREIRA

**TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE AS FUNÇÕES
DESSA INSTITUIÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial de
obtenção de título de Licenciatura em
Pedagogia na Universidade Estadual do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rochele da Silva
Santaiana

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rochele da Silva Santaiana
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Prof^a. Dr^a. Edilma Machado de Lima
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

Prof^a. Dr^a. Daiana Bortoluzzi Baldoni
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

AGRADECIMENTOS

Ao considerar o meu percurso até aqui, percebo que enfrentei muitas dificuldades e incertezas. Contudo, não passei por esse período sozinho, ao longo do caminho encontrei apoio e companhia. Por essa razão, quero deixar meus agradecimentos àqueles que foram importantes nesta minha jornada.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu Deus por me conceder a oportunidade de alcançar este objetivo. Eu não conseguiria chegar até aqui se não fosse por Ele.

Deixo registrada minha imensa gratidão aos meus pais, Mauro Ferreira e Sílvia Ferreira. Reconheço todo o esforço e sacrifício que, durante todos esses anos, por amor, eles fizeram para que eu me tornasse quem sou hoje. Sem o apoio e incentivo deles, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço também à minha irmã, Alieli Ferreira, que sempre esteve presente comigo, oferecendo ajuda nos bastidores de vídeos e teatros, apoiando-me e colaborando para que eu sempre conseguisse oferecer o meu melhor.

Devo agradecimentos à Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, por abrir as portas e me proporcionar tantas oportunidades de aprender e crescer como ser humano. Meus agradecimentos a cada funcionário que sempre esteve disponível quando precisei.

Quero agradecer aos meus professores que, durante esse percurso, estiveram presentes, não apenas me mostrando o caminho certo, mas também oferecendo exemplos de como prosseguir. Cada um teve algo a me ensinar e com certeza esses conhecimentos me acompanharão aonde eu for.

Em especial, agradeço à minha orientadora, Rochele Santaiana, por aceitar conduzir o meu trabalho e estar comigo durante todo este processo, sempre me apoiando e me motivando a seguir em frente, principalmente nos últimos meses.

Gostaria de agradecer aos meus colegas que, ao longo da graduação, compartilharam comigo não só as ansiedades da vida acadêmica, mas também as conquistas e as alegrias.

Por fim, agradeço a todos que fizeram parte deste momento e, de alguma forma, contribuíram com o meu crescimento e aprendizado.

“É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.” (NÓVOA, 2009, p. 91-92)

RESUMO

Esta pesquisa integra a Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. O tema central é o transbordamento da escola na sociedade contemporânea e se justifica por entender que as instituições escolares vêm desempenhando diversas funções sociais que, ao longo do tempo, são atribuídas a elas como sendo de sua responsabilidade. Esse processo, conhecido como alargamento das funções da escola, tem sido percebido e decorrente por meio da inserção nas escolas de diversos projetos e programas do governo desenvolvidos com o intuito de resolver os problemas sociais presentes no contexto de vida dos alunos e de suas comunidades. O estudo teve como problema central: de que forma o transbordamento das funções da escola pode constituir dificuldades para essa instituição definir suas prioridades nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem? Para sustentação teórica, houve a interlocução com autores como Nóvoa (2009), Lockmann e Traversini (2017), e Libâneo (2012). A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa com uma revisão bibliográfica, e ainda foram aplicados questionários com os docentes de uma mesma escola da rede municipal de ensino de Alegrete/RS. Por meio da análise das respostas dos docentes, foi possível conhecer a perspectiva deles sobre as funções da escola, as formas que essa instituição as vem cumprindo e, além disso, interessou à pesquisa entender a forma como os docentes percebem o transbordamento da escola. Destaca-se como resultado desta pesquisa que, para os professores, a escola possui a função de construção do conhecimento em conjunto com a socialização e a preparação para a vida em sociedade, embora reconheçam que essa instituição desempenha diversas funções que parecem ultrapassar o social e se voltar ao assistencial. Constatou-se também que a escola vem desenvolvendo diversos programas sociais em parceria com outras instituições, e que isso interfere nas práticas educativas e, para os docentes, podem causar um alargamento de suas funções. Contudo, as implicações do transbordamento das funções da escola são percebidas apenas por uma parte dos professores, enquanto outros afirmaram que esse processo não interfere em suas ações pedagógicas. Considera-se, ao final do estudo, que enquanto a escola estiver enfrentando esse processo de transbordamento, se deslocando do educacional para o social, encontrará dificuldades em redefinir suas prioridades e adequar suas práticas às necessidades e interesses dos alunos da contemporaneidade.

Palavras-chave: Transbordamento da escola. Função social da escola. Currículo.

ABSTRACT

This study is part of the final work of the Pedagogy Undergraduate Course at Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. The central theme is the overflow of the school in contemporary society and justified on the understanding that educational institutions have been performing various social functions that, over time, have been attributed as being their responsibility. This process, which is known as the extension of school functions, is due to schools being inserted into numerous government programs developed to solve social problems in students' lives and their respective communities. Therefore, this study had as its central problem: how can the overflow of school functions constitute difficulties for this institution to define its priorities in the pedagogical processes of teaching and learning? Theoretical support was sought from authors such as Nóvoa (2009), Lockmann and Traversini (2017), and Libâneo (2012). The study was performed qualitatively with a bibliographic review and questionnaires with the school teachers in Alegrete (RS). Analysis of the teachers' answers showed it was possible to know their perspective on the function of the school, how this institution has been fulfilling them, and understand how the teachers perceived the overflow of the school. According to the results, for the teachers, the school has the role of building knowledge, socialization, and preparation for life in society, although they recognize that this institution performs several functions that seem to surpass a social role and return to an assistant role. Moreover, the school has been developing several social programs in partnership with other institutions that interfere in educational practices and, for the teachers, may extend their functions. However, the implications of the overflow of the functions of the schools are perceived only by part of the teachers, while others affirmed that this process does not interfere in their pedagogical actions. The study concluded that despite the school facing this overflow process and moving away from an educational role to a social one, it will find it difficult to redefine its priorities and adapt its practices to the needs and interests of contemporary students.

Keywords: School overflow. Social function of school. Curriculum.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	A ESCOLA: MOVIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DESSA INSTITUIÇÃO	11
2.1.	A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E O CONTEXTO BRASILEIRO	18
2.2.	A ESCOLA DOS TRANSBORDAMENTOS	25
3	METODOLOGIA	30
3.1.	<i>CORPUS</i> EMPÍRICO DA PESQUISA	31
4	FUNÇÕES DA ESCOLA: O QUE É ENTENDIDO PELOS DOCENTES	33
4.1.	A PERSPECTIVA DOCENTE	33
4.2.	OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO TRANSBORDAMENTO	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	58
	APÊNCIDE A - Carta de apresentação para a instituição escolar	61
	APÊNCIDE B - Termo de consentimento livre e esclarecido	62
	APÊNCIDE C - Instrumento da pesquisa - Questionário	64

1 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino, nos últimos anos, vêm sofrendo um processo expansionista que ocorre, segundo Lockmann e Traversini (2017), em decorrência do alargamento de suas funções e do acréscimo de tarefas que começaram a ser atribuídas às instituições escolares. Dessa forma, a Escola começou a desempenhar diversas funções que, anterior e historicamente, não lhes eram atribuídas. Nesse processo de tentar desempenhar todas essas novas funções, “a escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais” (NÓVOA, 2009, p. 77).

Entre essas funções, de acordo com Lockmann e Traversini (2017), destacam-se funções relacionadas à proteção de crianças e adolescentes que estão inseridos em um contexto de pobreza ou violência cotidiana. Pode-se aferir que vem sendo atribuído às instituições escolares um caráter, por vezes, assistencial para além do social, ou seja, a escola, além de criar oportunidades para que os alunos adquiram conhecimentos produzidos pela humanidade e produzam novos saberes, começou a desempenhar algumas atribuições que antes eram vistas como responsabilidade da família (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2017).

Essa atribuição de funções está subsidiada em uma visão de Escola que Nóvoa (2009) descreve como uma instituição de reparação da sociedade, ou seja, coloca na escola a responsabilidade de resolver os problemas encontrados na sociedade. Essa tendência de colocar a educação como ponto central para resolver os problemas sociais vem sendo abordada por Lockmann (2016a) com a expressão educacionalização do social, que será abordada com mais profundidade no próximo capítulo. Nesse sentido, esta pesquisa tem como foco as funções que a escola vem construindo historicamente, deslocando-se, como nos aponta os autores citados, do educacional para o social.

Esse é um tema pertinente para o cotidiano das escolas de Educação Básica e justifica-se devido à experiência de sala de aula em uma instituição pública de ensino na qual os professores demonstravam insatisfação quando suas aulas eram interrompidas para ocuparem-se com o desenvolvimento de programas e projetos, vistos por eles como de caráter social, tendo em vista o contexto de pobreza e de violência cotidiana dos alunos.

Esse processo, descrito por Nóvoa (2007) como um transbordamento da escola, conceito que será desenvolvido no próximo capítulo, caracteriza-se por um excesso de missões que a sociedade, ao longo do tempo, foi lançando para dentro da escola e, como consequência disso, a Escola, ao considerar todas essas missões como importantes, perde a capacidade de elencar prioridades e definir estratégias para desenvolver suas práticas. Sendo assim, essa tendência de colocar a educação como solução para os mais variados problemas sociais deposita na escola diversas funções que extrapolam o âmbito pedagógico (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2017).

A partir das fundamentações teóricas abordadas, que apresentam a escola em um contexto de transbordamento de suas funções que excedem suas atribuições pedagógicas, elaborou-se como questão problematizadora desta pesquisa: de que forma o transbordamento das funções da escola pode constituir dificuldades para essa instituição definir suas prioridades nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem?

Este estudo tem como objetivo geral analisar a perspectiva dos professores de uma escola pública do município de Alegrete/RS quanto às funções da escola e o transbordamento dessas funções; e como objetivos específicos: fazer um levantamento histórico do surgimento das instituições escolares até o ponto de seu atual transbordamento; reconhecer o discurso que os educadores possuem em relação às funções da escola; compreender as implicações do transbordamento das funções da escola para os docentes.

Em vista disso, essa pesquisa busca promover reflexões não somente sobre as funções exercidas e os processos educativos realizados nessa instituição na atualidade, mas também sobre as concepções dos docentes quanto às suas atribuições como profissionais da educação.

Para isso, será apresentado neste trabalho um capítulo abordando o contexto histórico que proporcionou o surgimento das instituições escolares e os movimentos ocorridos ao longo do tempo em relação às funções dessas instituições. Esse capítulo contém duas seções que continuam desenvolvendo o percurso histórico da escola.

A primeira seção enfatiza as mudanças ocorridas na escola com a chegada do século XXI, abordando brevemente os acontecimentos mais importantes que influenciaram a educação no Brasil e formaram a escola brasileira contemporânea.

A segunda seção dedica-se ao alargamento das funções da escola, abordando os processos que se desenrolaram na sociedade e, com o tempo, contribuíram para o transbordamento dessa instituição.

Na sequência, serão mencionados os procedimentos metodológicos que possibilitaram a realização da pesquisa. E, a seguir, a análise das informações coletadas.

2 A ESCOLA: MOVIMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DESSA INSTITUIÇÃO

A Escola é a instituição responsável por garantir o acesso à educação e à formação dos alunos. De acordo com o Art. 4º da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional, a educação escolar pública é dever do Estado, sendo efetivada por meio da garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio; (BRASIL, 1996).

Todavia, essa instituição, de acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992), nem sempre existiu e não apareceu subitamente, mas foi formada por uma série de fatores que ocorreram a partir do século XVI. Em vista disso, pode-se compreender que a escola, como conhecida atualmente, é uma instituição muito recente que enfrentou diversas transformações ao longo do tempo até chegar à sua condição atual.

Com o intuito de compreender o surgimento dessa instituição, serão apresentados os fatores mais relevantes que contribuíram para os primeiros processos educativos ocorridos na Idade Média. Fusinato e Kraemer (2013, p. 21013) comentam que esse período apresentou “duas características marcantes: a ruralização da sociedade e a interferência da Igreja Católica sobre a vida das pessoas. Essas características também incidiram no sistema educacional desse período”.

Sendo assim, nesse contexto, a educação, de acordo com Souza, Ferreira e Barros (2009, apud ZUCCHINI e AGUDO, 2018, p. 81), “estava atrelada à Igreja e voltava-se à formação do clero e dos membros de uma classe privilegiada”. Portanto, percebe-se que o acesso à educação não estava à disposição de todos, sendo reservado às classes mais elevadas.

Sobre esse assunto, Alves (2005, p. 619) afirma que “a burguesia imitava a nobreza quando contratava um preceptor para educar os seus filhos”. Nesse caso, as crianças recebiam, segundo o autor, uma educação individualizada em suas casas. Vale ressaltar que o conceito de infância, nesse período, não era bem desenvolvido. Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 4, grifo dos autores) explicam que “na

Idade Média não existia uma percepção realista e sentimental da infância: ‘a criança’ desde que era capaz de valer-se por si mesmo integrava-se na comunidade”. Para os autores, a conceituação de infância emerge somente partir do século XVI.

A escola moderna tem lugar paralelamente ao nascimento da infância. É nesse sentido que a escolarização da infância implica a infantilização de uma importante fração da sociedade europeia a partir do século XVII. A partir de tais considerações, podemos afirmar que o nascimento da infância moderna está relacionado ao afastamento da criança em relação à vida cotidiana dos adultos e, ainda, que o surgimento da escola moderna guarda uma relação de imanência com tal afastamento, sendo, simultaneamente, sua causa e consequência (MOTA, 2014, p. 4).

Com base nas considerações de Mota (2014), pode-se perceber que o surgimento da noção de infância está aliado à emergência da instituição escolar. Vale ressaltar, em relação ao conceito de infância, que Ariès (1986), em análise de diversos materiais históricos, como quadros, retratos e monumentos funerários, constatou que as crianças eram sempre representadas junto aos adultos em cenas de festas e jogos, usando o mesmo estilo de roupa.

Ainda nesse contexto histórico, no qual a educação estava voltada somente ao clero e às classes privilegiadas, começaram a surgir algumas transformações que contribuiriam para ampliar o acesso à educação.

[...] com o desenvolvimento da vida urbana na Europa entre os séculos XII e XIV, promovida pela retomada das atividades comerciais, a educação deixa de estar somente atrelada à vida religiosa e à vida dos nobres. Ela passa a se relacionar às necessidades das atividades comerciais, como por exemplo, a escola de profissões (PETITAT, 1994; FRANCISCO FILHO, 2003 apud FUSINATO e KRAEMER, 2013, p. 21013).

Diante desse contexto, Varela e Alvarez-Uria (1992) mencionam as oficinas como um local de aprendizado, onde os aprendizes adquiriam conhecimentos por meio da convivência com seus mestres.

A aprendizagem implicava neste caso um sistema de transmissão de saber que se fazia de forma hierarquizada na oficina, a qual, além de ser lugar de trabalho, era lugar de educação, instrução e habitat; nela coexistiam transmissão de saberes e trabalho produtivo (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 11).

Contudo, é a partir do momento em que essa relação, na qual as crianças conviviam com os adultos, começa a mudar que surge um novo olhar sobre a

infância. Mota (2014, p. 4) afirma que “no momento em que crianças e adultos passam a ser tratados de formas distintas é que esse processo de infantilização começa a se desenvolver”.

Essa nova perspectiva sobre a criança trouxe novas necessidades quanto à forma de atendê-las e ensiná-las. Por essa razão, “uma das principais funções da moderna pedagogia consistirá em construir uma analítica específica a esse novo sujeito” (MOTA, 2014, p. 4).

Após esse período, iniciou-se uma série de eventos que trouxeram grandes transformações e contribuíram para uma mudança na sociedade.

Entre os séculos XV e XIX, a sociedade europeia passou por profundas mudanças, desencadeadas por acontecimentos de ordem religiosa, (Reforma Protestante), econômica (fortalecimento do capitalismo a partir do mercantilismo e Revolução Industrial), política (Revolução Francesa) e ideológica (Renascimento e Iluminismo) (FUSINATO e KRAEMER, 2013, p. 21013-21014).

Esses fatores promoveram uma transformação na sociedade europeia, principalmente com o movimento renascentista que, segundo Fusinato e Kraemer (2013), rompeu com o domínio da Igreja Católica sobre o pensamento da população, trazendo, dessa forma, maior liberdade para que novos pensamentos e concepções surgissem.

Retomando as novas concepções sobre a infância e a separação entre crianças e adultos, esses também foram fatores importantes que trouxeram novas atribuições à educação, que ficou encarregada em reforçar o que Mota (2014) define como o processo de infantilização.

Nesse sentido, a produção discursiva da pedagogia vai procurar demarcar tanto os limites entre a infância e a idade adulta quanto os deveres e direitos que correspondem a cada uma dessas etapas em que a população fica dividida. É nesse sentido que é possível percebermos a força infantilizadora da escola moderna, onde, mais do que aprender o código que lhe dará acesso ao mundo adulto, se aprende a ser criança (MOTA, 2014, p. 5).

Esses acontecimentos históricos e culturais, no princípio da modernidade, possibilitaram o surgimento do que Fusinato e Kraemer (2013) chamaram de processo de escolarização e caracterizaram por:

[...] estratégias de aprendizagem, métodos de ensino, avaliação do rendimento escolar, notas, frequências, provas, fragmentação do tempo em horas aulas, imobilidade em carteiras, sem acesso às novas mídias, sem poder conversar, trocar experiências vivências, e reciprocidade entre vida e rotina escolar, etc. (FUSINATO e KRAEMER, 2013, p. 21012).

Nesse cenário, destacam-se os colégios jesuítas. Souza (2003) afirma que esses colégios eram originalmente os locais onde residiam os jovens jesuítas em formação, e - somente mais tarde - o ensino foi ampliado aos estudantes não religiosos ou que não pretendiam tornar-se jesuítas.

Visando padronizar os métodos e objetivos de ensino, os jesuítas elaboraram diversos planos e projetos que, ao longo de quase meio século, sofreram diversas adaptações até a publicação de um documento oficial no ano de 1599, conhecido como a *Ratio Studiorum* (SOUZA, 2003). Em relação a esse documento, Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 8) comentaram:

A *Ratio studiorum* regulamenta a ocupação do espaço e do tempo de forma tal que o aluno fica aprisionado numa quadrícula e dificilmente poderá questionar a separação por seções, os frequentes exercícios escritos, os distintos níveis de conteúdo, os prêmios, recompensas e certames aos quais se vê submetido.

É interessante ressaltar ainda que, no começo, os internatos admitiam, segundo Varela e Alvarez-Uria (1992), que o aluno estivesse acompanhado de sua criadagem, mas essa prática foi sendo abandonada à medida que foram acusados de ser má influência para o jovem, que a partir de então, precisaria enfrentar sozinho esse tipo de confinamento.

Essa prática de afastar as crianças dos adultos como forma de proteção aos problemas externos, começou a ser propagada a partir do momento em que, de acordo com Ariès (1986, p. 277), “passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos”.

Em vista disso, de acordo com Ariès (1986), os pais começaram a se preocupar em oferecer aos filhos uma boa preparação para vida e, por isso, a Escola, que possuía um ambiente com disciplina rigorosa, era a instituição que se propunha a oferecer a educação necessária.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez

mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato (ARIÈS, 1986, p. 277).

Entretanto Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 6) ressaltam que “este espaço fechado não é em absoluto homogêneo”, ou seja, os indivíduos que ocupam esses ambientes fazem parte de contextos diferenciados e, por essa razão, as formas de confinamento variavam de acordo com a classe social.

Mas não se trata unicamente de diferenças de conteúdos e atividades, senão que a dureza do enclausuramento, o rigor dos castigos, o submetimento às ordens, o distanciamento da autoridade, e a autopercepção que se lhes inculca são o fruto da diferença abismal que existe entre os preceptores domésticos, os colégios e ‘as escolas de primeiras letras’ destinadas aos filhos dos pobres (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 7).

Outro fator observado como relevante para o surgimento da escola foi o que Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 7) denominaram como a formação de um corpo de especialistas, visto que “as ordens religiosas dedicadas à educação da juventude preocupar-se-ão, desde muito cedo, em proporcionar aos religiosos que se ocupem deste mister uma formação especial”.

Quando se fala num corpo de especialistas, entende-se que as instituições escolares irão construir um aparato de saberes disciplinares, saberes da disciplina do corpo e saberes da disciplina curricular.

Este saber, ao lado da separação do mundo adulto e definição de um estatuto da infância; da escola como espaço institucional separado da vida e local de isolamento das crianças do mundo adulto, e da substituição de outros espaços sociais envolvidos com propostas formativas e de socialização, colabora para a constituição da escola na forma como hoje temos (obrigatória, universal e gratuita). Assim, são possíveis algumas aproximações entre estudos sobre instituições em geral e sobre instituições escolares, pela indicação da base material, saberes, distinções entre fundadores, agentes, demandantes, como aspectos caracterizantes. Na escola, a emergência de um corpo de conhecimentos sistemáticos caracterizador de sua função, resulta também na base de gestão e material. Estratégias de diferenciação, disciplinamento e coesão estão de alguma forma impressas nos prédios, disposição de espaços e equipamentos, nos projetos de formação, normas, regulamentos (WERLE, 2004, p. 111).

Com essas atribuições, percebe-se a escola como uma instituição localizada em um local específico e encarregada de preparar as crianças para a vida, exercendo autoridade sobre os alunos por meio de regras. Dessa maneira, a figura que atua como representante dessa autoridade é o professor.

Esse modelo escolar, baseado na autoridade exercida pelo professor sobre os alunos, ocorre, de acordo com Mota (2014, p. 5), devido ao “exercício de poder conferido aos adultos, que está pautado numa relação de dependência das crianças em relação à população adulta”.

Tendo em vista esse contexto de autoridade exercida pelo professor, Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 11) comentaram que “o saber é propriedade pessoal do professor, só ele realiza a interpretação correta dos autores, conhece e censura as fontes, adequa conhecimentos e capacidades, e decide quem é o bom aluno”.

Cabe salientar a Revolução Francesa, que também foi um fator importante para as mudanças ocorridas. As autoras Zucchini e Agudo (2018) afirmam que as lutas e alianças realizadas nesse período contribuíram para mudar de vez o sistema feudal para o sistema capitalista.

A Revolução Francesa foi, em verdade, uma revolução burguesa. No entanto, uma revolução burguesa e democrática. Burguesa, porque foi liderada pela burguesia, apesar de esta ser bastante heterogênea e apresentar atuações diversas, e democrática no sentido de que contou com o apoio das camadas populares, inclusive a grande população rural, procurando uma conciliação, que então se mostrou muito mais favorável aos interesses burgueses que aos camponeses (ZUCCHINI e AGUDO, 2018, p. 82).

Essas modificações sociais ocorridas com a Revolução Francesa promoveram debates na área da educação, principalmente com a influência da burguesia, que, segundo Zucchini e Agudo (2018, p. 82), “se apropriou da ideia de escola pública, a fim de redefini-la e convertê-la em um instrumento de disseminação de sua concepção de mundo”, de maneira que, com as transformações ocorridas:

[...] a instrução vigente também deveria ser substituída por uma nova maneira de instruir a população que pudesse, principalmente, ser desfrutada por todos aqueles que lutaram por tais mudanças na organização social, econômica, política e cultural daquele momento histórico (ZUCCHINI e AGUDO, 2018, p. 82).

Em vista disso, começaram a surgir os grandes sistemas públicos de educação. Arrida, Nogueira e Vahl (2012, p. 53) mencionam que existe nessas instituições “uma relação permeada de controle, distribuição do tempo e usos

diferenciados dos espaços escolares, onde se executam as atividades com regularidade assustadora e em etapas bem delimitadas”.

Um breve olhar para dentro da sala de aula do século XIX, oferecido por Arrida, Nogueira e Vahl (2012, p. 47), nos revela um espaço onde “a autoridade do professor é incontestada, posto que a ele cabe ordenar e dirigir. Aos alunos resta a obediência, o silêncio e as respostas quando inquiridos”. Dessa forma, os alunos não participavam ativamente das aulas e podiam se manifestar somente quando solicitado pelo professor, tendo em vista que:

Durante as explicações, o mestre interrogava os alunos e solicitava colaborações para verificar o grau de compreensão do conteúdo. Ao final da aula, ficava à disposição dos estudantes, por algum tempo, visando complementar suas impressões sobre o domínio do conteúdo da exposição pelos colegas (ALVES, 2005, p. 624).

Além disso, a forma de organização do espaço também representava essa relação de controle. Arrida, Nogueira e Vahl (2012) afirmam que as carteiras individuais eram consideradas mais aptas para as escolas, visto que:

[...] possibilitavam uma maior distância entre os alunos, coibindo, dessa forma, bagunças e desordens. Isolava os corpos, em razão de normas de boa conduta, garantindo a disciplina, o estudo, e a melhor vigilância por parte do professor (ARRIDA; NOGUEIRA; VAHL, 2012, p. 44).

Pode-se incluir como meio de controlar as condutas dos alunos, a constante vigilância presente nesses espaços. Os autores citados mencionam que essa sensação de controle não estava presente somente sobre os espaços físicos, mas se incluía aos comportamentos dos sujeitos, e “mesmo quando não existe a presença física de alguém, o aluno é induzido a comportar-se como se houvesse um olhar permanente e atento” (ARRIDA; NOGUEIRA; VAHL, 2012, p. 46).

O que remonta as discussões de Michel Foucault quanto ao panóptico enquanto um dispositivo que “organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (FOUCAULT, 1987, p. 166). Referente a esse fator, é possível relacionar as várias instituições que lidavam com grandes coletividades, como quartéis, hospitais e escolas, e necessitaram criar sistemas pontuais de vigilância e organização disciplinar para poderem atuar com essas grandes coletividades.

Esse modelo escolar, de acordo com Nóvoa (2009), veio a vincular-se ao conjunto da infância no final do século XIX, por meio da escola obrigatória. Sendo assim:

A expansão da “escola de massa” (*mass schooling*) é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX. Ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social (NÓVOA, 2009, p. 73, grifo do autor).

Contudo, ao encarregar-se da formação das crianças, nos mais diversos aspectos de suas vidas, a escola, “ao longo do século XX, foi alargando as suas missões, ficando de tal maneira atravancada que perdeu a noção das prioridades” (NÓVOA, 2009, p. 77). Dessa forma, diversas funções foram sendo definidas como responsabilidade da escola que, com o tempo, foi internalizando essas funções e encarregando-se de diversas missões que estão atreladas aos fatores presentes no contexto social dos alunos.

Veremos mais detalhadamente, na próxima seção, as mudanças que surgiram na educação com a chegada do século XXI. E, além disso, serão abordados os fatores mais relevantes para o campo da educação no Brasil que, ao longo do tempo, culminaram na instituição escolar como conhecemos atualmente.

2.1. A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E O CONTEXTO BRASILEIRO

Com a chegada do século XXI, diversas mudanças começaram a ocorrer na sociedade. Essas transformações também foram percebidas na área da educação a partir da nova concepção de ensino que se busca oferecer aos alunos. De acordo com Fusinato e Kraemer (2013, p. 21023), “os discursos dos textos teóricos e dos textos legais exaltam uma concepção crítica, dinâmica e atualizada de escola”.

Dessa forma, com as novas transformações, busca-se oferecer uma nova forma de educação que seja coerente com as mudanças ocorridas na sociedade e com o novo perfil de alunos que se apresenta na escola contemporânea. Entretanto, apesar dos materiais teóricos promoverem um novo olhar sobre a educação, o modelo escolar ainda permanece fundamentado no dos séculos anteriores.

No século XXI, há a tentativa de pôr em práticas as mudanças educacionais já mencionadas no século XX. Atualmente prima-se pela emancipação dos sujeitos e a inserção das novas tecnologias nos processos educativos. Entretanto, as diretrizes curriculares brasileiras, os regimentos escolares e as rotinas cotidianas nas escolas impõem a institucionalização desses mecanismos presentes nos colégios do século XV/XVI para o funcionamento das escolas brasileiras, em pleno século XXI (FUSINATO e KRAEMER, 2013, p. 21024).

Cabe salientar que, em decorrência dos meus estudos e análises desenvolvidas e da minha observação a uma série de regramentos e normativas propostas, ou impostas, às escolas (Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes, Regimentos, normativas legais, entre outras), entendo que os resquícios da invenção da escola, datada do século XVI, ainda presentes na escola atual, podem constituir dificuldades para que essa instituição entenda os processos contemporâneos que vêm impondo diversas mudanças. Nesse sentido, Veiga-Neto e Saraiva (2011) apontam que é possível obter a compreensão de:

[...] alguns deslocamentos e da emergência de certos acontecimentos que hoje observamos na educação contemporânea e, em particular, no cenário escolar. Apesar das intensas transformações atuais, que acabam por também envolver a escola, promovendo uma sensação de desencaixe entre essa instituição e a sociedade, não devemos subestimar a importância da educação escolar hoje. A nossa época, mais do que em qualquer outro momento na história humana, parece ser cada vez mais regulada pela representação cultural e pelo imaginário, a 'espetacularização', o risco e o controle sociais; e, mais do que qualquer outro espaço institucional, a escola parece ainda ser o locus em que tudo isso se combina em poderosos processos de subjetivação (VEIGA-NETO e SARAIVA, 2011, p. 9).

No que corresponde às mudanças advindas com a chegada do século XXI, pode-se destacar a facilidade de acesso às informações, promovida pelo desenvolvimento tecnológico, e as mudanças nas funções da escola. Dessa forma, a educação precisa adaptar-se não somente às mudanças ocorridas na sociedade como também às mudanças de interesses dos alunos, que exigem uma readequação dos espaços e das práticas escolares (FUSINATO e KRAEMER, 2013).

Essas readequações mostram-se necessárias, tendo em vista a diferença presente entre a realidade das sociedades contemporâneas, marcadas por um constante processo de mudanças e avanços tecnológicos, e as práticas desenvolvidas dentro dos ambientes escolares, que permanecem fundamentadas em métodos antigos. Segundo Fusinato e Kraemer (2013, p. 21023), "nos moldes

em que o processo de escolarização é realizado, ele, muitas vezes, se mostra repetitivo, massante, excludente, longe da preconizada emancipação crítica”.

Dessa maneira, é possível reconhecer que o desafio proposto para a Escola do século XXI, de acordo com Marchesan, Quartieri, Schuck e Schwertner (2017), apoia-se na tentativa de promover uma integração entre as novas tecnologias e as práticas educativas, tendo em vista tornar a educação e o aprendizado significativo e interessante para os alunos que, cada vez mais, estão em contato com uma abundância de informações. Em vista disso, segundo os autores:

Considera-se necessário, a fim de superar o descompasso entre a escola em relação à sociedade e os alunos, refletir, na escola, sobre os processos de ensinar e de aprender, levando-se em conta os avanços e as transformações que ocorrem na sociedade contemporânea. Para isso, parte-se da perspectiva de uma formação de professores éticos, compromissados politicamente. Conhecedores das áreas de conhecimento e dos procedimentos e métodos de ensino e de aprendizagem (MARCHESAN; QUARTIERI; SCHUCK; SCHWERTNER, 2017, p. 317).

Diante dessas considerações, é importante ressaltar o contexto pandêmico atual que trouxe grandes desafios para a instituição escolar. Além de enfrentar um transbordamento de suas funções, a escola precisou reinventar-se em tempo recorde em um período inferior a um ano, no qual ocorreram mudanças bruscas no cotidiano. Os efeitos decorrentes desse contexto serão sentidos por muito tempo na forma em que a escola tem atuado historicamente e nos processos educativos e de aprendizagem atrelados a isso¹.

No que concerne à escola brasileira, ao longo do tempo, houve diversas transformações no Brasil, em decorrência de mudanças no campo político e social, que interferiram na educação e moldaram a instituição escolar da atualidade. Entre os fatores responsáveis por essas mudanças, serão pontuados alguns episódios que se destacam como importantes para a escola no Brasil.

Ao considerar os importantes aspectos que influenciaram a educação brasileira, é importante referir as influências que surgiram com a modernidade. De acordo com Pereira, Felipe e França (2012), as grandes mudanças que surgiram com a constante circulação de ideias foram responsáveis por uma nova visão sobre

¹ Embora este trabalho não trate da pandemia e seus efeitos nos processos de aprendizagem e escolarização, é inevitável e não desejável não pautar que nos encontramos em um processo totalmente novo e em um cenário de inseguranças no qual a escola e a docência encontram-se imbricadas.

a educação, modificando as práticas educativas, tendo em vista um processo de modernização que se popularizou nos anos 1870.

Tendo em vista a necessidade de buscar na educação um espaço de transformação social, começaram a surgir ideias de uma escola pública que correspondesse às exigências sociais que se apresentavam.

Os estudos sobre a instrução pública de países da Europa ampliam-se durante o século XIX. O avanço da industrialização apela para uma mão de obra cada vez mais qualificada gerando a necessidade de escolas. Assim os debates sobre o ensino público ganham mais visibilidade, necessitando um sistema educacional que atenda aos interesses sociais deste período. Ao mesmo tempo, percebe-se em vários países da Europa uma necessidade de realizar experiências em educação a fim de ampliar cada vez mais seu sistema escolar (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012, p. 240).

Essas transformações não ficaram restritas aos países da Europa e levaram outros países a considerarem suas práticas educativas. Diante desse contexto, segundo Felipe, Pereira e França (2012), surgiu um processo que ficou conhecido como escolarização em massa.

O fenômeno da escolarização em massa, configurado a partir da segunda metade do século XIX, apresentou muitos aspectos comuns de abrangência global, entre eles: a obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de consolidação de uma nova ordem social (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012, p. 243-244).

É importante salientar que essas ideias de inovação educacional estavam baseadas nos processos de transformação social e também, segundo os autores citados, na construção de estados-nação. Esses fatores foram importantes para a educação no Brasil, que adotou essas ideias inovadoras e, dessa forma, “a escola pública foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência” (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012, p. 244).

Em decorrência dessa realidade, Pereira, Felipe e França (2012) afirmam que surgiram novas propostas de organização curricular e administrativa no Brasil com a implantação dos grupos escolares, uma modalidade de ensino seriado na qual os alunos eram distribuídos sob a orientação de somente um professor.

[...] as autoridades de ensino, que defendiam a proposta deste modelo, afirmavam que se esta escola deveria possuir uma sequência metódica e

sistemática do ensino, seria necessário, portanto, submetê-los a uma regulamentação científica. Desse modo, enfatizava-se que os alunos na medida do seu aproveitamento, passassem por diversas classes e graus e assim cada vez mais se aperfeiçoaria sua educação intelectual, física e moral, a fim de torna-los capacitados a serem cidadãos úteis à República (BENCOSTTA, 2005, p. 71).

Embora a escola brasileira, nas primeiras décadas do século XX, tivesse como objetivo atender as classes populares, conforme Pereira, Felipe e França (2012), apenas os sujeitos que estavam ligados, de alguma forma, com o trabalho urbano foram inseridos, sendo assim, alguns grupos minoritários como os pobres, os miseráveis e os negros, foram excluídos da instrução pública promovida pelo Estado.

Em decorrência dessa realidade, em que diferentes grupos sociais acabavam excluídos das propostas, inicia-se um processo de reivindicação por uma escola nova brasileira a partir do documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha realizar uma modificação social por meio da reconstrução educacional, tendo como princípios a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA. 2012). Tal movimento teve como expoentes nomes como Lorenço Filho e Anísio Teixeira e foi balizador de novos rumos para a escola pública no início do século XX.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reacção contra as tendências exclusivamente passivas, intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontanea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente á sua propria natureza, o problema não só da correspondencia entre os grãos do ensino e as etapas da evolução intellectual como também da adaptação da actividade educativa ás necessidades psychobiologicas do momento (DEBATES E PROPOSTAS, MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1984 p. 416).

Esse movimento trouxe contribuições legais para o campo da educação, de forma que “as diretrizes firmadas no manifesto influenciaram o texto da Constituição de 1934 que consagrou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe como principal função a de elaborar o Plano Nacional de Educação” (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012, p. 246).

Entre as propostas da escola nova, salienta-se a busca em criar novas maneiras de promover a aprendizagem. Em contraste com a escola tradicional que

busca disciplinar os alunos e impor-lhes o conhecimento, a escola nova possui como destaque o fato de promover a aprendizagem por meio do despertar o interesse dos alunos (DEBATES E PROPOSTAS, MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1984).

Contudo, para que as propostas defendidas pela escola nova fossem efetivamente aplicadas, de maneira que os alunos possam ter a oportunidade de abrirem-se à observação e à experimentação das aprendizagens, é preciso que a escola possa fornecer um ambiente propício, sendo reorganizada de maneira dinâmica e em contato com a comunidade (DEBATES E PROPOSTAS, MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1984).

Com a emergência do partido Republicano, de acordo com Pereira, Felipe e França (2012), reforçou-se o conceito de que o progresso da sociedade estaria relacionado à instrução popular, e assim, devido ao momento histórico, essa concepção apontou para a educação como um espaço de formação de cidadãos.

O povo deveria ser assim, sutilmente, educado para a vida democrática; na escola eram depositadas as esperanças de preparar essa sociedade para o novo tempo no qual haveria efetiva demanda do exercício dos direitos políticos. Os republicanos concebiam-se como agentes portadores das luzes da razão, no advento de um novo modelo inspirado em países mais adiantados (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012, p. 247).

Esses fatores contribuíram para que fosse definido um projeto educacional, que “consistiu em um dos principais eixos do movimento republicano e dos discursos políticos da época, sendo apontado como a chave para se atingir o pleno desenvolvimento” (SILVA, 2007, p. 27).

Nesse contexto, foram decretadas, segundo Silva (2007), as reformas educacionais pelo governo provisório do Mal. Deodoro da Fonseca, em 1890, o qual promoveu:

[...] a Reforma do ensino primário e secundário, convergindo alguns dos ideais para a constituição da escola pública brasileira, gratuita e laica. Implementa-se um programa positivista, sendo adotado como doutrina pedagógica de ensino e colocando em prática os ideais tão caros da doutrina liberal como a separação entre Igreja e Estado e a laicização da educação, a partir do culto à ciência, nos estabelecimentos de ensino (SILVA, 2007, p 27).

Cabe ressaltar o período de industrialização no Brasil, quando as primeiras máquinas começavam a aparecer e, de acordo com Silva (2007), surgiram indicações de que a escola seria o local mais adequado na preparação dos alunos para essa nova realidade, promovendo rituais de disciplina, higiene e cuidados com o corpo, tendo em vista preparar os alunos para o trabalho. Dessa forma, nesse período, para o autor, “a educação escolar torna-se sinônimo de disciplina do hábito, ou seja, o desafio estava em implementar uma pedagogia higiênica voltada à formação do futuro operário” (SILVA, 2007. p. 28).

Diante desses fatores apresentados, é possível perceber que diversos acontecimentos e mudanças influenciaram a educação brasileira e, ao longo do tempo, moldaram a escola contemporânea. Contudo, apesar de possuir um longo percurso histórico, nos últimos anos, essa instituição vem enfrentando um processo que Silva (2007) denomina como uma crise, na qual a escola encontra dificuldades em conciliar suas práticas com as necessidades da sociedade contemporânea. Para o autor:

Vários fatores podem ser apontados e que se somam a este quadro de tensão vivida pela escola pública brasileira. Uma ação deliberada das elites que sucateiam os serviços sociais. Uma política instável de formação inicial de professores incompatível com a complexidade e as necessidades das escolas públicas. Uma cultura escolar que privilegiou a criança branca, de classe média, do meio urbano e católica, tratando, portanto, como “estranhos” a grande maioria dos alunos que freqüentam as nossas escolas e que não correspondem a essa representação. Achatamento salarial dos profissionais da educação. A violência nas escolas e agressão aos professores são apenas sintomas do agravamento desta crise (SILVA, 2007, p. 31).

Sendo assim, percebe-se que a escola pública contemporânea vem enfrentando vários processos que representam dificuldades na condução de suas práticas educativas. Entre essas dificuldades, destacam-se as questões sociais provenientes do contexto de vida dos alunos que, cada vez mais, fazem-se presentes na sala de aula, além de diversas estratégias do governo, como projetos e programas, que buscam solucionar esses problemas por meio da educação.

Nesse sentido, o uso da educação como forma de resolver os problemas sociais da atualidade tem sido definido por alguns autores como uma das principais causas do transbordamento da escola. Esse processo e suas causas serão abordados na próxima seção.

2.2. A ESCOLA DOS TRANSBORDAMENTOS

Nos últimos anos, vem ocorrendo uma procura pela Escola como um centro no qual seja possível resolver os problemas apresentados pela sociedade. De acordo com Lockmann (2016a, p. 59), “a educação é apontada como instância de solução para uma variedade de problemas sociais que se vinculam a áreas bastante distintas”. Um fenômeno denominado pela autora como educacionalização do social, ou seja, a tendência de buscar resolver os problemas sociais por meio da educação.

Esses problemas sociais, em sua grande maioria, são percebidos pelos educadores e refletem na sala de aula, principalmente os que estão relacionados aos adolescentes como, por exemplo, o uso de drogas e a gravidez na adolescência. Contudo, a autora observa que a educação:

[...] é incansavelmente mencionada por diferentes programas sociais como a chave ou solução para uma variedade de problemas das mais diversas ordens. Eis o fenômeno da educacionalização dos problemas sociais ou de uma obsessão contemporânea pela educação (LOCKMANN, 2016b, p. 167).

Ao analisar documentos oficiais que legislam sobre políticas e programas, Lockmann e Traversini (2017) apontam que vem ocorrendo um movimento expansionista da escola contemporânea, de forma que os diversos programas e projetos, ao utilizarem a educação para sanar problemas sociais, contribuem para o alargamento das funções atribuídas à escola.

Além disso, Lockmann (2016b) aponta, em análise aos documentos, a existência de pesquisas que apresentam cálculos e dados estatísticos que relacionam a baixa escolarização com a maior ocorrência de problemas sociais, reforçando a necessidade de desenvolver programas na educação. Contudo, segundo a autora, “é preciso marcar a importante distinção entre uma ‘condição necessária’ para a diminuição da pobreza no Brasil e uma ‘condição suficiente’” (LOCKMANN, 2016b, p. 165, grifos da autora).

Esse processo de assumir diversas funções que anteriormente não lhe eram atribuídas, gera uma sobrecarga nessa instituição. Essa situação é descrita por Nóvoa (2009) como uma escola transbordante. Em suas palavras:

É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma ação racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais (NÓVOA, 2009, p. 77).

Ao considerar o alargamento das funções da escola, Lockmann (2016a) salienta que esse processo é produzido por meio de reconfigurações de papéis ocorridas na instituição escolar. Sendo eles:

O papel expansionista da escola contemporânea, o qual se refere a uma multidimensionalidade de funções que passam a ser atribuídas a esta instituição e acabam produzindo uma expansão considerável das responsabilidades da escola; e a redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares, em que percebemos os conhecimentos escolares sofrendo modificações importantes que passam a privilegiar uma gama de aprendizagens fundamentais para que cada sujeito seja capaz de governar a própria vida (LOCKMANN, 2016a, p. 62).

Dessa forma, a escola torna-se o espaço que oportuniza não apenas o acesso ao conhecimento, mas volta-se, principalmente, aos cuidados que os sujeitos precisam desenvolver para consigo mesmos. Sendo assim, a escola começa a desempenhar uma “função de proteção, em geral voltada para crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de pobreza ou em contextos nos quais a violência já é parte do cotidiano” (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2017, p. 821).

Esse fenômeno pode ser percebido como “um conjunto de práticas que expressam formas contemporâneas de condução das condutas e vêm funcionando como parte integrante de um projeto de defesa e proteção social” (LOCKMANN, 2016b, p. 163).

Essa tendência reforça, segundo Libâneo (2012), o dualismo presente nas escolas brasileiras, sendo um extremo baseado na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, destinado às crianças de classes mais altas; e o outro, ao acolhimento social, voltado para as crianças de classes mais baixas.

Vale ressaltar que Fabris e Silva (2015) apontam as mudanças ocorridas no último século, como responsáveis por uma resignificação dos sujeitos presentes na escola pública, sendo que a escola volta-se aos alunos que precisam ser protegidos dos problemas da vida social, e os professores assumem essa função de proteção.

A grande maioria dos problemas sociais, segundo Lockmann (2016b), é comumente relacionada com a baixa escolarização da população e, com isso, busca-se oferecer educação para todos, com o intuito de solucionar esses problemas. Contudo, a autora defende que:

Colocar todas as crianças e jovens para dentro das salas de aula, garantindo o acesso e a permanência nos processos educacionais, não resolve o problema da pobreza e da indigência em nosso país. Essa situação envolve um contexto mais amplo, em que outras variáveis precisam ser consideradas (LOCKMANN, 2016b, p. 165).

Esses problemas sociais invadem a sala de aula e geram influência não apenas nos alunos que fazem parte desse contexto, mas também no professor que trabalha com essa situação. Essa preocupação em resolver conflitos e problemas que não estão diretamente ligadas à sua prática pedagógica faz com que o professor fique “sobrecarregado de ações, tarefas, cercado de situações que precisam de uma resolução imediata, colocando-os em posições até mesmo contraditórias com o seu papel de educador” (PEREIRA e CARLOTO, 2016, p. 4).

As transformações geradas pelo expansionismo da escola não se limitam apenas ao alargamento de suas funções, mas ampliam o próprio conceito de aprendizagem, “que passa, assim como a instituição escolar, a incorporar outras dimensões da vida humana, reconfigurando aquilo que entendíamos como conhecimento escolar” (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2017, p. 831).

Sendo assim, esse processo, descrito por Lockmann e Traversini (2017) como a redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares, não significa a extinção ou a mudança do que se conhece por conhecimento escolar, mas uma modificação na utilidade que o conhecimento adquire, voltando-se para a forma como os sujeitos conduzem a si mesmos.

Ao problematizar os processos de alargamento das funções da escola, Lockmann (2016b) reconhece que essa instituição precisa considerar e intervir em questões sociais nas quais os alunos estão inseridos. Contudo, a autora reforça que:

[...] um aspecto é o envolvimento com um conjunto de circunstâncias sociais e pessoais que trazem implicações diretas para aprendizagem das crianças na escola, outro, bem diferente, é tomar essa imensidão de tarefas como primordiais da escola (LOCKMANN, 2016b, p. 169).

Em relação a isso, Libâneo (2012) aponta que a escola está em contato com a pobreza, fome, violência e, por essa razão, pode atuar em algumas missões assistenciais. Contudo, para o autor “isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais” (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

A escola é o ambiente mais fácil para alcançar a grande maioria das crianças, e por essa razão, são desenvolvidos projetos e programas nas escolas. Contudo, para Lockmann e Traversini (2017), mesmo que sejam realizadas diversas atividades que promovam conscientizações e reflexões, nem todos os problemas são resolvidos de forma fácil. Para as autoras, “a solução para os problemas sociais é complexa e depende de uma rede de ações que estão além das possibilidades da escola” (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2017, p. 821).

Dessa forma, para Nóvoa (2009, p. 83), “a escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre as muitas instituições da sociedade que promovem a educação”. Faz-se necessário que a sociedade passe a se responsabilizar por algumas das diversas missões que vêm sendo colocadas sobre a escola.

Sem ignorar o papel da escola em muitas destas missões, será que elas não devem ser assumidas primordialmente por outras instâncias sociais? Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões? (NÓVOA, 2009, p. 89).

Esse posicionamento de questionar a ação de outros espaços presentes na sociedade, em relação ao cuidado e à responsabilidade para com os problemas sociais, não tem como objetivo promover a ideia de que a escola não deva se preocupar com essas questões. Pelo contrário, reforça a existência de outros espaços que podem auxiliar no enfrentamento desses problemas e, dessa forma, contribuir com a redução dos efeitos de uma escola transbordante.

Dessa forma, seria possível reduzir os efeitos da sobrecarga causada pelo excesso de projetos e programas sociais que podem desorientar os processos pedagógicos e a prática dos professores. Isso representaria uma forma de criar oportunidades para que essa instituição possa redefinir suas prioridades e voltar-se à aprendizagem dos alunos e à construção de saberes.

A seguir, serão descritos os processos metodológicos que possibilitaram a realização da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa na área das ciências humanas inscrita na perspectiva qualitativa, tendo objetivos descritivos e exploratórios. As pesquisas com abordagem qualitativa, de acordo com Godoy (1995), possuem características básicas que podem ser facilmente identificadas, tendo por objetivo a busca pela compreensão de um fenômeno, por meio da análise do contexto em que ocorre.

Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

A realização desta pesquisa dividiu-se em duas etapas. Em primeiro lugar, realizou-se o levantamento de referências teóricas que permitiram o estudo do tema e, após isso, a análise de questionários aplicados com os docentes de uma escola da rede pública do município de Alegrete, no Rio Grande do Sul.

A partir do levantamento dessas referências teóricas, foi possível realizar um estudo mais aprofundado sobre o tema da pesquisa. Além disso, elaborou-se a revisão bibliográfica, ou seja, “a fundamentação teórica” (GARCIA, 2016, p. 292) e, com isso, abordou-se o contexto histórico que permitiu o surgimento da escola até as condições atuais dessa instituição.

Na segunda etapa da pesquisa, optou-se pela aplicação de um questionário com os participantes. O questionário pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2009, p. 121).

Existem diversas vantagens no uso do questionário como instrumento da coleta de dados para uma pesquisa. Entre elas, Gil (2009) destaca o anonimato e a possibilidade de os participantes responderem no momento em que preferirem. Vale ressaltar que, no atual contexto pandêmico, em que existem recomendações de proteção e de distanciamento social, o questionário foi uma ferramenta essencial para coletar os dados da pesquisa, como veremos a seguir.

3.1. CORPUS EMPÍRICO DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, que aborda como tema o transbordamento da escola e o alargamento de suas funções, definiu-se como critério de escolha uma instituição da rede pública que apresente um papel ativo nas relações com a comunidade, principalmente nas questões sociais dos alunos, que acabam se manifestando em sala de aula e no cotidiano escolar.

Dessa forma, selecionou-se uma instituição da rede pública localizada em um bairro popular do município de Alegrete, no Rio Grande do Sul. Essa escola atende os alunos moradores dos bairros em seu entorno que, em sua maioria, fazem parte de um contexto de baixa renda, no qual, muitas vezes, existe um cenário de violência².

Inicialmente, pretendia-se realizar a coleta de dados por meio de observações dos espaços e das práticas escolares, e também por meio de entrevistas com os professores. Contudo, devido às modificações na rotina da escola causadas pela pandemia, não foi possível obter um contato direto que permitisse observar esse contexto. Desse modo, como alternativa, foi definido o questionário como o instrumento para a coleta de dados com os professores.

Feita a escolha da instituição, realizou-se o primeiro contato com a direção da escola no mês de outubro de 2020 por meio do aplicativo de rede social *Whatsapp*, com o intuito de informar sobre a pesquisa e questionar se a escola estaria disponível para a sua realização. Após o retorno positivo, foi definida uma data para a entrega da carta de apresentação para a direção da Escola (Apêndice A).

Após isso, tendo em vista que a escola estaria entregando as atividades para os alunos, como vem realizando mensalmente devido ao ensino remoto nesse período de pandemia, agendou-se uma visita à escola para conversar com os professores e convidá-los a participar da pesquisa. Sendo assim, no mês de novembro de 2020, foram realizadas duas visitas à escola, obedecendo às normas de proteção e de distanciamento social, sendo que onze professores aceitaram participar da pesquisa. Dessa forma, os participantes assinaram o termo de consentimento (Apêndice B) e receberam o questionário (Apêndice C).

² Trago essas afirmações por acompanhar o cotidiano dessa comunidade por meio das mídias e dos estágios realizados na escola presente nesse bairro. De forma alguma relaciono a pobreza à violência, mas, no caso específico dessa comunidade, ambos os fatores estão presentes.

No que se refere ao questionário, foi proposto aos participantes que respondessem às perguntas em casa. Portanto, alguns participantes decidiram levar o questionário impresso, enquanto outros aceitaram receber por e-mail. Definiu-se como prazo para a entrega do questionário um período de 15 dias, dessa forma, ao final desse período, obteve-se o retorno dos participantes que realizaram via e-mail e foi realizada a coleta na residência dos participantes que optaram pelo questionário impresso.

Sendo assim, obteve-se o retorno de onze participantes. Utilizou-se, como critério de escolha, os questionários na qual as respostas dos docentes estavam mais completas e apresentavam dados de maior relevância em relação aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, selecionaram-se oito questionários que terão as respostas analisadas no próximo capítulo.

4 FUNÇÕES DA ESCOLA: O QUE É ENTENDIDO PELOS DOCENTES

Neste capítulo serão desenvolvidas as análises dos dados coletados por meio da aplicação do questionário com os docentes. Para isso, serão apresentadas as respostas consideradas mais relevantes, tendo em vista o objetivo desta pesquisa.

A análise dos questionários será dividida em duas seções. A primeira tendo como foco a perspectiva dos professores em relação às funções da escola, e a segunda seção salientando as questões relacionadas aos processos desenvolvidos por essa instituição e a forma como os docentes percebem o transbordamento de suas funções.

Os participantes serão identificados como professor A, professor B e assim consecutivamente.

4.1. A PERSPECTIVA DOCENTE

As primeiras perguntas do questionário foram elaboradas com o intuito de compreender a perspectiva dos professores em relação às funções desempenhadas atualmente pela escola. Sendo assim, buscou-se analisar a visão dos professores sobre a função da escola; de que forma essa instituição vem cumprindo suas funções; e se, entre elas, os professores percebem alguns elementos que não fazem parte de suas responsabilidades.

Ao ser realizado o questionamento “No seu ponto de vista, qual a principal função da Escola?”, os participantes foram coerentes em suas respostas, concordando, principalmente, em relação à transmissão de conhecimentos em conjunto com a socialização e a preparação para o mercado de trabalho.

“Transmitir conhecimento(s) e orientar p/ uma possível profissão.” (Professor A)

“Transmitir conhecimentos e socializar.” (Professor E)

Tendo em vista as respostas obtidas, é interessante notar o uso da expressão “transmitir conhecimentos” pelos docentes. Pode-se afirmar que a escola é um espaço onde o aluno exerce a aprendizagem por meio de atividades e conteúdos

ministrados pelos professores. Contudo, sem a intenção de afirmar que esse é o pensamento dos professores, a expressão transmitir, usada nas respostas, pode representar uma visão de aprendizagem na qual o aluno apenas recebe o conhecimento pronto e acabado.

Ao abordar esse assunto, Demo (2010, p. 16-17) comenta que “os docentes básicos não se entendem como autores, mas como simples transmissores de conteúdos, feitos através de aulas copiadas para serem copiadas”. Esse fator pode estar relacionado, segundo o autor, com problemas na formação inicial dos professores, que aprendem a ensinar com base na reprodução de conteúdos.

Em contraste a isto, outros professores, ao elencarem as funções da escola, acrescentaram a formação crítica dos alunos. Atribuindo à escola a função de oferecer uma formação que envolva não apenas a preparação para o mercado de trabalho, como também a formação da cidadania, com o propósito de produzir sujeitos que participam ativamente da sociedade.

“Trabalhar a socialização juntamente com o conhecimento, buscando torná-los mais críticos e preparados para o futuro.” (Professor H)

“Fazer com que o aluno desenvolva um pensamento crítico, capacidade de pensar.” (Professor B)

“Considero que nos dias atuais a função principal da escola é formar cidadãos críticos e participativos, de maneira a torná-los indivíduos ativos na sociedade.” (Professor F)

Em vista disso, percebe-se que, de acordo com a perspectiva dos professores, a escola deve buscar oferecer uma formação geral ao indivíduo, não se limitando aos aspectos intelectuais dos alunos e à transmissão de conhecimentos, mas enfatizando a criticidade e a cidadania.

A preocupação em formar indivíduos capazes de atuar na sociedade vai ao encontro do pensamento de Bueno (2001, p. 5) quando declara que “à escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social”.

Vale ressaltar que as instituições escolares, para Saviani (1980, p. 51), possuem a função de “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações”. Representando, dessa forma, uma ação de promover o homem que, na visão do autor, significa “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1980, p. 52).

Assim sendo, essa instituição vem se preocupando em desenvolver as diversas áreas presentes na vida dos indivíduos. Pereira e Carloto (2016, p. 5) afirmam que “uma escola que oportuniza aprendizagem e formação é aquela que permite o desenvolvimento integral do aluno. Isto inclui aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais”.

Essa definição nos remete ao conceito de educação integral, descrito por Guará (2009, p. 70), como um “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes”.

De acordo com essa perspectiva, a escola busca desenvolver todos os aspectos da vida do indivíduo. Esse olhar faz-se presente na perspectiva de um dos participantes, que respondeu:

“A principal função da escola é fornecer as condições de ensino-aprendizagem para que os estudantes desenvolvam o conhecimento intelectual, cognitivo, lúdico e também, não menos importante, a formação crítica e cidadã. A escola como instituição que é portadora do conhecimento intelectual e científico (produzido na academia) tem o dever de: desconstruir o senso comum de modo a eliminar todos os tipos de preconceitos (racismo, machismo, xenofobia e intolerância religiosa); estimular a formação da consciência histórica (a percepção do presente e a interpretação do passado); e a prática do respeito, da tolerância e da inclusão. Dessa forma a escola estará investindo na formação integral dos estudantes, de modo que estes se sintam responsáveis pelo mundo em que vivem e conscientes que sua ação tem poder e efeito, que é transformadora.” (Professor G)

Considerando tais colocações, observa-se, como função da escola, o dever de contribuir com a formação integral do indivíduo, visando dar-lhe capacidade para conviver e atuar na sociedade. Essa visão alia-se aos discursos que, segundo Fusinato e Kraemer (2013, p. 21012), “ressalta seu papel social, enquanto instituição responsável pela formação do ser humano para a vida em sociedade, seu ser moral, suas competências intelectuais e profissionais”.

Ainda assim, cabe destacar, como citado pelo participante, que a escola, além de ser o local de produzir conhecimentos, é o espaço que deve evidenciar a realidade presente na sociedade em que vivemos. A partir disso, percebe-se a escola como lugar onde se procura combater os preconceitos e realizar práticas inclusivas, visando a transformações na sociedade.

Essas mudanças tornam-se possíveis somente por meio de uma educação que promova a criticidade nos sujeitos, para que sejam capazes de refletir sobre os pensamentos e as ações vigentes, ressignificando-os. Bravo (2008), ao comentar sobre a pedagogia crítica, afirma que:

Na pedagogia crítica, os conceitos de currículo, ensino e aprendizagem são incorporados em representações da realidade (como ela é e como deveria ser) e têm efeitos reais. O discurso sobre o currículo cria uma ideia social e pragmática do sujeito. O papel da escola, especialmente o da escola pública, não é interpretado apenas como espaço de reprodução ideológica e social, mas como palco de pesquisas e resistências contra hegemônicas. Neste contexto, o saber escolar não ignora as realidades culturais presentes na sala de aula, é um espaço de trocas e encruzilhadas culturais que gera competência cultural e ideológica e, portanto, capacidade de enfrentar os diversos problemas e alternativas de resposta (BRAVO, 2008, p. 114, tradução nossa).

Ao considerarmos as funções da escola, buscou-se incluir, como questionamento aos professores, a pergunta “Tendo em vista a sua experiência diária, quais funções a Escola vem desempenhando atualmente junto a sua comunidade?”, com o intuito de perceber se as funções exercidas pela escola estão de acordo com aquelas citadas por eles em suas respostas à questão anterior.

Evidenciaram-se, de acordo com as respostas obtidas, as questões sociais e assistenciais que vêm sendo desenvolvidas entre as práticas e funções da escola na atualidade.

“Função Social” (Professor B)

“Sinceridade? Hoje vejo as escolas (em geral) + como assistencialista.” (Professor C)

Diante de tais colocações, cabe ressaltar que, apesar das questões sociais e assistenciais não estarem diretamente definidas como função da escola pelos professores, aparecem como funções que vem sendo exercidas por essa instituição. Em relação a isso, Libâneo (2012, p. 26) afirma que “a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.)”.

Assim, a escola é vista desempenhando funções sociais ao entrar em contato com questões relacionadas ao contexto no qual os alunos estão inseridos. Tendo em vista que o contexto se manifesta na sala de aula, é preciso reconhecer que a escola desempenha um papel social importante na formação dos sujeitos e precisa considerar a condição social de seus alunos.

Com base nessas argumentações, Pereira e Carloto (2016) afirmam que:

a escola, enquanto espaço de desenvolvimento e aprendizagem, envolve todas as experiências contempladas no processo de educar, considerando tudo como significativo: aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos, os quais estão inseridos nas interações e relações entre os diferentes segmentos presentes na escola (PEREIRA e CARLOTO, 2016, p. 6).

Contudo, um dos participantes, apesar de elencar fatores relacionados à transmissão de conhecimentos, cita elementos ligados às necessidades básicas e ao comportamento dos alunos.

“Transmissão de conhecimentos, socialização, ensinando hábitos básicos de higiene, cuidando da saúde dos alunos, do emocional, da nutrição e ensinando a se comportar.” (Professor E)

Com essas descrições, podemos perceber que a escola, além de desempenhar o papel de produzir conhecimentos e promover uma educação integral, vem ocupando-se em ensinar questões básicas de higiene e comportamento aos alunos.

Esses fatores nos remetem ao movimento definido por Lockmann (2016a) como redefinição contemporânea dos conhecimentos escolares. Esse processo, segundo a autora, descreve a mudança na forma como os conhecimentos escolares estão sendo utilizados na atualidade, com o intuito de capacitar os sujeitos a conduzir-se a si mesmos. Nas palavras da autora:

[...] parece-me que esses conhecimentos formais se articulam, ligam-se ou incluem outras dimensões, tais como a organização das emoções e dos conflitos, as formas de se comportar e de se relacionar consigo e com os outros, os cuidados com a sua própria existência referentes à saúde, à higiene e à nutrição, entre outros (LOCKMANN, 2016a, p. 64).

Dessa forma, percebe-se que há um grande envolvimento da escola não somente com as questões sociais dos alunos provenientes do contexto em que estão inseridos, mas também com as questões pessoais. Nesse sentido, ao atentarem-se para as questões de comportamento, saúde, higiene, entre outras, os professores deslocam-se das funções de ensino-aprendizagem para as questões sociais.

Alia-se a esse fato, a declaração dos participantes que, em suas respostas às funções desempenhadas pela escola, citaram um esforço dessa instituição em promover ações voltadas não somente para o trato com os alunos, mas também para com seus familiares.

“As funções de produção de conhecimento, desenvolvimento social e melhoria na perspectiva de vida dos alunos e seus familiares.” (Professor D)

“A escola tem investido na conscientização da importância do estudo, do quanto este é transformador e libertador. Está não tem sido uma tarefa fácil, apesar das mudanças do cenário social, do aumento da expectativa do acesso à universidade, muitos pais não encaram a educação como meio real de transformar a vida de seus filhos. Falta um maior acompanhamento e incentivo aos estudos. Sabemos que maioria tem jornadas longas de trabalho e se envolvem com questões do cotidiano familiar, mas é preciso ter mais envolvimento e cuidado. De modo a mudar este cenário, a escola (sobretudo os professores e a gestora) tem buscado se aproximar mais dos pais, em busca do diálogo e do convencimento da mudança de postura.

Além disso, faz a medição no enfrentamento de diversos problemas, tais como: o abandono intelectual, afetivo e na investigação da violação de direitos (abuso sexual; tentativas de suicídio; uso de drogas).” (Professor G)

Pode-se notar, segundo os participantes, que os conhecimentos promovidos pela instituição escolar contribuem para modificar a perspectiva de vida dos estudantes e de seus familiares. Essa percepção coloca a escola como um meio no qual os alunos, muitas vezes, presentes em um contexto de pobreza, encontram uma direção para mudar sua atual situação.

A educação é vista, dessa forma, como uma via de melhorar as condições de vida, e isso se associa com o fato de que, segundo Corbucci (2014), o acesso ao ensino superior aumentou muito nos últimos anos no Brasil. Contudo, o autor acrescenta que, apesar do acesso ter aumentado, ainda existem muitas dificuldades não somente de acesso, mas também de permanência nos estudos.

No caso do acesso à educação superior que, via de regra, ocorre com o advento da maioridade, a necessidade de gerar renda e ingressar no mercado de trabalho pode constituir empecilho à continuidade nos estudos (CORBUCCI, 2014, p. 18-19).

Tendo em vista essas considerações, percebe-se que a escola, de acordo com os participantes, tem desenvolvido ações para conscientizar os alunos e familiares sobre a importância da educação. Essas ações voltadas aos familiares demonstram o interesse da escola em aproximar os pais da educação escolar de seus filhos.

A escola e a família são dois componentes fundamentais para a educação de uma criança. Apesar disso, cada componente desses possui sua importância e contribui de diferentes formas na educação do indivíduo. No que se refere a essa relação entre escola e família, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) comentaram:

A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Desse modo, ao considerar as diferentes atribuições de cada um desses elementos, percebe-se a importância da participação da família na educação dos filhos. Todavia, não é apenas a família e a escola que estão envolvidas nas questões de vida dos alunos. Existem muitos profissionais que também podem auxiliar nesse processo, principalmente, no que se refere aos problemas sociais. Um dos participantes, ao citar as funções desempenhadas pela escola, acrescentou:

“Ações essas, que na sua maioria deveria ser feita por outros profissionais, como: médicos, nutricionistas, assistente social, psicólogos, etc.” (Professor H)

Nesse caso, além de reconhecer que a escola vem desempenhando uma infinidade de funções relacionadas aos problemas sociais dos alunos, o professor H apresenta a necessidade de haver a participação de outros profissionais na solução desses problemas.

Os fatores citados na resposta acima não significam que o professor vem exercendo a função de outros profissionais, mas revelam que o cuidado com essas questões pessoais dos alunos acaba se tornando função da escola. Com isso, os professores ficam encarregados de encaminhar os alunos a esses profissionais ao perceber, em sala de aula, problemas relacionados à saúde, alimentação, etc.

Esse pensamento expõe o excesso de trabalho enfrentado pelos professores na resolução de “problemas sociais presentes no contexto escolar, e que exigem dos professores atividades que não estão diretamente ligadas ao ato de ensinar, como auxiliar na resolução dos problemas familiares dos alunos” (PEREIRA e CARLOTO, 2016, p. 4).

Ao considerar essa perspectiva, é importante ressaltar que os professores, na maioria das vezes, não se encontram preparados ou não possuem amparo para enfrentar essas situações, o que pode levar a uma sobrecarga ou desvio de suas funções pedagógicas.

Após questionar os professores quanto às funções desempenhadas pela escola, buscou-se analisar se, entre as funções descritas, havia algo que eles não reconheciam como função dessa instituição. Para isso, realizou-se o seguinte questionamento: “Entre as funções desempenhadas, existe algo que você não

considera função da Escola? Quais seriam e de que forma isso afeta a sua prática docente?”.

Em vista disso, os participantes concordaram em suas respostas ao afirmar que muitas das funções desempenhadas pela escola são de responsabilidade das famílias.

“Resolver problemas, muitas vezes sociais, que seriam exclusivamente, o papel da família. Na maioria das situações o prof.^o quer ajudar e é desmoralizado...”
(Professor A)

“Fazer o que é de responsabilidade das famílias (levar ao dentista, médico, psicólogo), pois no momento que isso acontece acaba deixando de lado a prática docente (conteúdo), conhecimento.” (Professor B)

“Os hábitos de higiene, a nutrição e as noções básicas de comportamento social deveriam vir das famílias, principalmente o saber se portar e conviver com os outros porque gera problemas de disciplina que atrapalham muito a prática docente.”
(Professor E)

Além de elencarem elementos como solução de problemas, os professores ressaltaram as funções familiares nas questões relacionadas à saúde, higiene, etc. Isso demonstra que, na visão dos participantes, a escola vem ocupando-se em desenvolver diversas tarefas consideradas como responsabilidade da família, como levar ao dentista, ao médico, etc.

Destacam-se também as questões de comportamento que, segundo o professor E, interferem na sala de aula. Essa responsabilidade da família em algumas funções pode ser definida, de acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101), como a educação primária, ou seja, “a tarefa de orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura”.

Ao considerar as ações exercidas pela escola para promover a participação dos pais na educação dos filhos e as diversas funções desempenhadas que, segundo os participantes, são funções da família, percebe-se uma relação

insatisfatória entre esses dois grupos. Sobre isso, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirmaram:

[...] considera-se que a relação entre a família e a escola tem-se caracterizado por ser um fenômeno pouco harmonioso e satisfatório, uma vez que as expectativas de cada instituição ou de cada ator envolvido não são atendidas e se mostram pouco favoráveis ao crescimento e desenvolvimento dos alunos, os quais se aborrecem com a relação em vez de tê-la como fonte de apoio e colaboração (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

A partir dessas considerações, é possível obter a compreensão que, de acordo com os diversos fatores elencados pelos professores, a escola vem englobando muitas funções e responsabilidades as quais se afastam de suas funções pedagógicas e se aproximam de funções assistencialistas.

Tendo em vista essa realidade, Lockmann e Traversini (2017) relatam que a escola parece ser elástica, visto que a responsabilidade sobre as necessidades sociais é atribuída a essa instituição. Segundo as autoras:

Já não basta mais a escola oportunizar aos alunos a aquisição, apropriação, análise crítica dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produção de novos saberes, agora ela precisa assumir algumas funções que anteriormente se acreditava ser da família (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2017, p. 821).

Vale ressaltar que essas funções, vistas como assistenciais, não representam apenas questões que envolvem solução de problemas e conflitos sociais, mas percebe-se, segundo os relatos, o envolvimento da escola com questões de saúde e cuidado pessoal. Dessa maneira, é possível notar o alargamento das funções no processo em que a escola precisa “compensar ausências da sociedade e das famílias” (NÓVOA, 2009, p. 77).

Por outro lado, entre essas argumentações, vale destacar um dos participantes que, apesar de reconhecer as funções assistenciais adotadas pela escola, afirma que esse processo não atrapalha suas práticas educativas.

“Existe a função do assistencialismo, porém isso não afeta diretamente a minha prática docente, pois não podemos ignorar a condição sócio-econômica dos alunos.” (Professor D)

Nesse sentido, ao defender que a escola não pode ignorar a condição dos alunos em seus processos educativos, o participante reconhece que diversas questões, envolvendo o contexto social desses sujeitos, fazem-se presentes no contexto escolar e precisam ser levadas em consideração para que seja possível não apenas compreender os alunos, como também oferecer uma educação que esteja de acordo com suas necessidades.

Apesar disso, Nóvoa (2009, p. 87) afirma que “assumir estas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que defini-las como missões primordiais da escola, e este tem sido o erro maior da escola transbordante”. A partir dessa perspectiva, é possível criar uma diferença entre considerar o contexto dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem e se responsabilizar pelas suas questões sociais e familiares.

Dentro desse contexto, observa-se que, além de reconhecer os problemas sociais como fatores que geram influência na educação, alguns professores possuem a visão de que a escola é responsável pela solução ou mediação desses problemas envolvendo tanto os alunos como as famílias.

“A escola por ser uma instituição do Estado tem o dever de fazer a mediação entre este e a sociedade. Em razão disso, acaba se deparando com problemas que não está preparada para enfrentar, embora *também seja de sua responsabilidade*, tais como: atender jovens que tentaram cometer suicídio, que sofreram abuso sexual ou sofrem com o abandono familiar. Estas condições afetam a atuação docente à medida que nos sentimos inseguros em deixar os estudantes ir no banheiro sozinho, ou quando não conseguimos que este estudantes se concentrem na sua aprendizagem e até mesmo quando levamos preocupação para nossos lares. O que falta é a presença de profissionais da saúde, como psicólogos e assistentes sociais na escola diariamente. Mas infelizmente o poder público não está cumprindo seu papel em garantir a proteção integral das crianças e adolescentes [...]”
(Professor G, grifo nosso)

As colocações do participante apresentam a escola como mediadora entre o Estado e a Sociedade e, nessa relação, elenca diversos problemas sociais e psicológicos envolvendo os alunos como sendo responsabilidade dessa instituição.

A partir disso, podemos observar um discurso que responsabiliza a escola pelos problemas sociais que envolvem o contexto dos alunos. Essa perspectiva nos remete ao parecer oferecido por Nóvoa (2007) ao afirmar que:

A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante (NÓVOA, 2007, p. 6).

Vale ressaltar que, segundo o participante, essa instituição encontra-se em uma situação de despreparo para enfrentar essas situações, visto que falta formação para os professores. Contudo, pode-se questionar se esse despreparo e falta de habilidade dos professores em lidar com tais situações ocorre devido a essas competências não estarem incluídas na formação docente por não ser essa sua responsabilidade.

Isso mostra o quanto o professor está sobrecarregado de ações, tarefas, cercado de situações que precisam de uma resolução imediata, colocando-os em posições até mesmo contraditórias com o seu papel de educador (PEREIRA e CARLOTO, 2016, p. 4).

Com os questionamentos apresentados, conseguiu-se analisar as visões e concepções dos professores sobre a função que a escola possui e vem desempenhando na atualidade. Em decorrência desses fatores, na visão dos professores, a escola possui como funções principais a construção do conhecimento em conjunto com a socialização e a preparação para a vida em sociedade.

Além disso, os professores reconhecem que a escola vem desempenhando diversas missões e funções que excedem as suas responsabilidades como instituição promotora do conhecimento, inclinando-se para questões assistenciais de cuidado e proteção aos alunos e familiares.

Serão analisadas na próxima seção as respostas relacionadas aos processos educativos desenvolvidos pela escola e o transbordamento na visão dos professores.

4.2. OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO TRANSBORDAMENTO

Foram analisadas, como apresentado anteriormente, a perspectiva dos professores em relação às funções desempenhadas atualmente pela escola. Nessa seção, serão exploradas as perguntas restantes do questionário, que têm por objetivo conhecer os processos desenvolvidos por essa instituição e compreender a forma como os docentes percebem o transbordamento de suas funções.

Tendo em vista essas considerações, foi realizado o questionamento: “Como acredita que a escola vem desempenhando seu papel nos processos de produção de conhecimento e aprendizagem?”. Destacou-se, entre as respostas, o argumento que a escola vem se afastando dos processos de produção do conhecimento para atentar-se às funções assistencialistas.

“...em determinadas ocasiões, o foco é desviado... vira puro assistencialismo!”
(Professor A)

“Como este ano foi atípico, o processo ora foi muito bom ora nem tanto, mas há um contexto, o qual é muito relevante e já citei = assistencialismo.” (Professor C)

É interessante notar que, após ressaltarem o assistencialismo como uma das principais funções desempenhadas pela escola, os professores abordam novamente essa questão, relacionando-a aos processos de construção do conhecimento. Dessa forma, a escola volta suas atenções para as questões sociais presentes no contexto dos alunos e, com isso, distancia-se do processo de ensino-aprendizagem.

Essa movimentação presente na prática docente, na qual os professores focalizam no social, pode ser entendida como uma ação involuntária dos docentes que, ao perceberem diversas situações que interferem e, algumas vezes, trazem prejuízos à aprendizagem, precisam dedicar-se à busca de soluções para esses problemas.

Essas considerações estão de acordo com o pensamento de Nóvoa (2009, p. 77) ao afirmar que “a escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais”.

Cabe salientar a fala de um dos participantes que, ao citar o “ano atípico”, refere-se ao contexto atual da Pandemia, que trouxe diversas mudanças e transformações na sociedade com as medidas de segurança, como o distanciamento social e o uso de equipamentos de proteção. Essas alterações representaram um verdadeiro desafio às escolas, que precisaram reinventar as suas práticas e adequar seus métodos por meio do ensino remoto.

Ao comentar sobre os processos de ensino-aprendizagem, um dos participantes destacou o esforço da escola na realização de atividades diferenciadas que visam contribuir com a aprendizagem dos alunos:

“Através de projetos interdisciplinares, aulas diferenciadas (filmes, documentários, passeios).” (Professor B)

Em vista disso, na opinião dos participantes, a escola vem buscando diversificar as atividades realizadas, de forma que o processo de aprendizagem possa se tornar mais interessante para os alunos. Fusinato e Kraemer (2013, p. 21012) defendem que “nesse contexto de rápida renovação dos conhecimentos, frequentes mudanças no foco de interesses dos adolescentes, faz-se necessária a readequação dos espaços e das práticas escolares”.

Dessa forma, os alunos da contemporaneidade, que possuem novos interesses e novas formas de se comunicar, trouxeram consigo novas exigências à escola, que precisa readequar suas práticas para alcançar esse novo perfil de aluno. Ao comentar sobre a emergência das novas tecnologias e a necessidade em modernizar a escola, Gomes (2014) declarou:

Se não mudar, a sala de aula parecer-lhes-á um espaço bafiento, irrelevante, que devem evitar ou sobreviver-lhe com o mínimo de interação. Mesmo com o risco de continuarmos a errar, temos de insistir na modernização do espaço de convívio escolar. Não devendo isolar a sala de aula do mundo tal como ele é visto pelo jovem, temos de criar estratégias de utilização das tecnologias para a aprendizagem ou, pelo menos, de compatibilização dessas tecnologias com alguma eficácia da aprendizagem (GOMES, 2014, p. 39-40).

No entanto, apesar do esforço empregado pela escola na condução da aprendizagem dos alunos, um dos participantes acrescentou que o contexto social

se faz presente nesses processos e constituem dificuldades na assimilação dos conteúdos e na aprendizagem.

“Acredito que de forma satisfatória, embora nem todos os alunos consigam assimilar o conhecimento correspondente ao ano de ensino devido as diversas situações sócio-culturais que advém do meio em que vivem.” (Professor D)

Ao realizar tais afirmações, o professor D compreende que, apesar dos diferentes processos realizados pela escola para oferecer uma educação significativa, a condição dos sujeitos, referente ao contexto que estão inseridos, interfere em sua aprendizagem.

Em um estudo sobre as relações existentes entre a escola e a pobreza no contexto de aprendizagem, Brito, Arruda e Contreras (2015, p. 18671) afirmaram que “a relação pobreza e escola estão intimamente relacionadas. As condições sociais interferem na aprendizagem escolar, e as desigualdades sociais se traduzem, de forma geral, em desigualdades escolares, e vice-versa”.

Desse modo, pode-se perceber que a condição social e o contexto de vida dos alunos não apenas adentram a escola na forma de problemas de saúde, comportamento, entre outros citados anteriormente, mas também como problemas na aprendizagem.

Esses fatores exigem dos professores um olhar atento às necessidades desses alunos, de forma a oferecer uma educação de qualidade que busque vencer as dificuldades e promover o aprendizado. Contudo, existem diversos fatores que podem impedir a oferta de uma educação de qualidade, entre eles, Brito, Arruda e Contreras (2015) destacam:

Tendo em vista que a maioria das escolas públicas encontra-se com estruturas precárias, sem recursos físicos e financeiros necessários às práticas educacionais. Além da falta de incentivo aos profissionais da educação, gerando desmotivação e falta de condições para investir numa formação continuada, que vise um aperfeiçoamento da prática docente necessária para uma educação de qualidade (BRITO; ARRUDA; CONTRERAS, 2015, p. 18673-18674).

Em contrapartida, um dos professores argumenta que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pela escola revelam-se incompatíveis com a necessidade e interesse dos alunos.

“Sinceramente, os métodos que os professores de escola pública (relato minha realidade) têm para trabalhar com a “gurizada” atualmente está ultrapassada, faltam recursos tecnológicos para efetuar aulas mais dinâmicas que chame a atenção dessa geração. Acredito que a produção do conhecimento e da aprendizagem está cada vez mais reduzida. Infelizmente no atual momento os processos de produção de conhecimento e aprendizagem tornaram-se ainda mais difícil, noto o desinteresse e desmotivação por parte de alunos e responsáveis. Finalizando, creio que o papel desempenhado pela escola na questão ensino aprendizagem precisa ser modificado para que possa surtir melhoras.” (Professor F, grifo do autor)

Com base nessa argumentação, compreende-se que os métodos utilizados pelos professores não são efetivos na ação de despertar o interesse dos jovens, visto que estão fundamentados em práticas que já não condizem com a nova realidade apresentada pelas mudanças sociais e tecnológicas.

Vale ressaltar que, apesar das dificuldades que ocorrem devido à falta de recursos, o professor F demonstra disposição para usar a tecnologia nos processos educativos com o intuito de despertar o interesse dos alunos. Em relação a isso, Marchesan, Quartieri, Shuck e Schwertner (2017, p.317) afirmam que “tornar a informação significativa para os alunos, diante de tantas informações disponíveis, apresenta-se como um dos desafios da escola na contemporaneidade”.

Outro fator importante a ser considerado nessa resposta se refere ao argumento de que o papel desempenhado pela escola com relação ao processo de ensino-aprendizagem precisa mudar para que haja melhorias. Essa ideia representa o pensamento de Nóvoa (2009, p. 76) ao afirmar que “a crítica principal que hoje se dirige à escola diz respeito à sua incapacidade para promover as aprendizagens”.

Essas dificuldades apresentadas pela escola em relação às questões de ensino-aprendizagem, abordadas pelo participante, podem sugerir uma relação com o processo de educacionalização do social, definido por Lockmann (2016b, p. 162)

como “um movimento de proliferação das políticas, programas e projetos sociais e assistenciais” que visam resolver os problemas da sociedade por meio da educação.

Em razão disso, tendo o objetivo de conhecer os programas e projetos desenvolvidos na escola, foi realizado o questionamento: “Quais projetos adentram a escola que complementam o trabalho do currículo escolar?”.

Para esse questionamento, os professores elencaram diversas atividades que são realizadas dentro do espaço escolar. Entre elas, destacam-se os projetos desenvolvidos pela escola com os alunos, as atividades realizadas por professores dentro do ambiente escolar, além de projetos e programas sociais.

“- Banda, flauta (Música)

- Recreação
- Empreendedorismo
- AEE
- Inglês
- Acompanhamento Pedagógico” (Professor B)

“Projetos de saúde bucal, nutricionistas, controle da obesidade infantil e acadêmicos das universidades locais.” (Professor D)

“O Programa Saúde na Escola, em parceria com o Posto de Saúde local é muito bom, os projetos de leitura também.” (Professor E)

É possível observar, de acordo com as informações citadas, que entre os projetos pedagógicos elaborados e desenvolvidos pelos professores dentro da escola, estão inseridos alguns programas sociais realizados em parceria com outras instituições. Esses programas são desenvolvidos com o intuito de promover uma alimentação saudável ou de incentivar a escovação dental, ou seja, voltam-se às questões relacionadas à saúde dos alunos.

Sendo assim, a realização desses programas sociais na escola demonstra que foram observados problemas na alimentação e na higiene e, com isso, tais projetos passaram a ser desenvolvidos com o intuito de amenizar esses problemas.

Dessa forma, observa-se uma ação voltada a solucionar os problemas sociais por meio da educação. Sobre isso, Lockmann e Traversini (2017, p. 830) comentam:

Problemas da ordem da saúde, da produtividade, do emprego, do uso de drogas, da gravidez na adolescência, tornam-se, em nossa sociedade, problemas educativos ou educacionais. A educação passa, assim, a se constituir como a grande salvadora das mazelas sociais. Isso pode ser observado no desenvolvimento de determinados programas e projetos em andamento na atualidade.

Referente aos projetos sociais, um dos professores ressaltou que, na maioria das vezes, eles são impostos à escola. E, além disso, surgem de maneira pronta, sem considerar a real necessidade dos alunos que participam ou dos professores que deverão, de forma indireta, realizar esses projetos.

“Olha: ano passado teve na escola recreação com o profissional de educ. física, houve outros projetos, mas como citei: pesagem/levar ao dentista não encaro como projeto e sim mais trabalho ao professor, o que atrapalha na maioria das vezes. Acredito que projeto seja conforme necessidade e não pronto (onde o professor esteja incluído)” (Professor C)

Diante dessas afirmações, pode-se perceber também a realização de projetos relacionados a atividades físicas, pesagem dos alunos, além de idas ao dentista. Todas essas atividades, realizadas devido aos projetos sociais, interrompem a aula e interferem na prática pedagógica, pois os alunos precisam se retirar da sala de aula para realizá-las, enquanto o professor, em alguns casos, precisa participar de sua realização.

Esse fator pode representar, de acordo com o participante, mais trabalho ao professor que, além de desenvolver sua prática em sala de aula, precisa participar na realização desses projetos. Além disso, percebe-se, por meio dos argumentos apresentados, que esses projetos sociais são encaminhados prontos às escolas e, com isso, os professores precisam readequar suas práticas para desenvolvê-los.

Essa situação remonta às discussões de Lockmann e Traversini (2017), que afirmam:

Por vezes, os temas ou projetos designados para as escolas acabam secundarizando conhecimentos, previstos pelos professores para serem aprendidos pelos alunos, para *dar conta* da demanda de um assunto que chegou para ser desenvolvido. E não somente isso, há situações em que o assunto a ser trabalhado exige retorno para o proponente na forma de redações, desenhos, apresentações em forma de dança ou teatro, ou ainda exposições dessas produções para toda a comunidade escolar (LOCKMANN e TRAVERSINI, 2017, p. 832, grifo das autoras).

Diante de tal contexto, é importante considerar se a realização desses projetos, para os professores, pode causar um alargamento das funções da escola. Para isso, elaborou-se a pergunta: “Acreditas que os projetos que possibilitam outras formas de experienciar processos educativos podem causar uma exacerbação e/ou transbordamento das funções da escola? Explique sua resposta:”.

Examinando as respostas, foi possível observar que alguns professores, apesar de reconhecerem que os projetos contribuem para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, declaram que podem gerar uma sobrecarga nas funções da escola por voltarem-se às questões assistencialistas.

“Em parte sim porque abordam temas que são de responsabilidade da família, ou pelo menos deveriam ser, porém sendo trabalhados de forma interdisciplinar, aproveitados em atividades de alfabetização, podem enriquecer o trabalho.”
(Professor E)

“Como já citei acima, quanto mais o aluno usa biblioteca, quadras de esporte, mais fala da sua vida c/ o professor, dependendo como isso é conduzido, vira assistencialismo...” (Professor A)

“Sim, justamente por se tratar de uma escola com uma clientela carente, de periferia, onde a família é sem estudos e desassistida de muitas coisas.” (Professor H)

Nesse contexto, de acordo com o professor E, percebe-se que os temas desenvolvidos nos projetos são considerados como função da família. Diante disso, retomando as argumentações sobre a responsabilidade dos familiares na educação dos filhos, pode-se notar uma tendência em realizar, na escola, ações voltadas para suprir as necessidades dos alunos, no que se refere à responsabilidade da família.

Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Lockmann e Traversini (2017, p. 821) quando afirmaram que escola atualmente “precisa assumir algumas funções que anteriormente se acreditava ser da família”. Esse processo pode representar uma falta de participação dos familiares no contexto de educação dos alunos e isso certamente contribui para o alargamento das funções da escola.

Referente a essa relação entre a escola e a família, Oliveira e Marinho-Araújo (2010), acrescentaram:

[...] esta relação sempre esteve marcada por movimentos de culpabilização de uma das partes envolvidas, pela ausência de responsabilização compartilhada de todos os envolvidos e pela forte ênfase em situações-problema que ocorrem no contexto escolar (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010, p.107).

Além disso, cabe ressaltar o contexto dos alunos descrito pelo professor H como uma “clientela carente”. Tendo em vista essa condição, pode-se deduzir que existem diversos fatores que podem estar influenciando os familiares para que não participem mais ativamente do contexto escolar e não consigam atender as necessidades dos alunos. Dessa forma, a escola encarrega-se, segundo Nóvoa (2009, p. 77), de “compensar ausências da sociedade e das famílias”.

Deve-se salientar que a realização de projetos com temáticas sociais nem sempre está relacionada com os processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, os programas focalizam na tratativa de assuntos relacionados às questões sociais dos alunos. Essa situação pode estar fundamentada na visão de que o professor, de acordo com Fabris e Silva (2015), começou a ser visto pela sociedade como um salvador que precisa cuidar dos alunos, vistos como sujeitos necessitados.

É preciso ressaltar que, considerando as respostas, percebe-se que alguns dos participantes, provavelmente não compreendendo a proposta do questionamento, ao comentarem sobre o desenvolvimento de projetos como causadores do transbordamento das funções da escola, consideraram todos os projetos realizados e não apenas os programas sociais.

“Não, se forem bem trabalhados com a participação de todos os envolvidos os alunos aprendem muito mais do que em aula convencional.” (Professor B)

“Acredito que não pois, dentro do processo educativo tudo o que vem para qualificá-lo ou ampliá-lo é benéfico e devido às muitas dificuldades das escolas públicas esses projetos podem trazer qualificação e inovação.” (Professor D)

“Pelo contrário, os projetos de ensino e pesquisa tem resultados mais eficientes no processo de ensino-aprendizagem. Apesar da resistência de alguns alunos, os projetos de ensino estimulam a autonomia, a criatividade, o trabalho coletivo, a responsabilidade e possibilitam o desafio de enfrentar a timidez. Além disso, oferece meios de interação e estimulam um novo olhar para a realidade. [...]” (Professor G)

Nesse caso, os professores defenderam que o desenvolvimento de projetos é um meio de criar novas oportunidades para promover o conhecimento e a aprendizagem, principalmente, se forem desenvolvidos em conjunto por alunos e pela equipe escolar.

Além disso, um dos participantes reforçou que os projetos podem qualificar o processo educativo ao trazer práticas inovadoras, o que ressalta a necessidade de promover uma reorganização das atividades escolares de acordo com as mudanças sociais e a necessidade dos alunos.

Por meio dos questionamentos, foi possível conhecer os processos de ensino e aprendizagem realizados pela escola. De acordo com os professores, a escola vem buscando promover atividades diferenciadas e atrativas, porém, tendo em vista as mudanças sociais e tecnológicas, cada vez mais se torna difícil despertar o interesse dos alunos. Tal pensamento vem ao encontro do que preconizam Marchesan; Quartieri; Schuck; Schwertner (2017, p. 317):

Considera-se necessário, a fim de superar o descompasso entre a escola em relação à sociedade e os alunos, refletir, na escola, sobre os processos de ensinar e de aprender, levando-se em conta os avanços e as transformações que ocorrem na sociedade contemporânea (MARCHESAN; QUARTIERI; SCHUCK; SCHWERTNER, 2017, p. 317).

Além disso, observou-se que a escola vem desenvolvendo, entre suas atividades, diversos programas sociais em parceria com outras instituições que, de acordo com alguns professores, interferem em suas práticas educativas e podem

causar um alargamento de suas funções. No entanto, verificou-se, por meio das respostas obtidas, que as implicações do transbordamento das funções da escola são percebidas apenas por uma parte dos professores, enquanto outros afirmaram não interferir em suas práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o trabalho de pesquisa, devido à experiência de sala de aula em uma escola pública, constatou-se que os professores demonstravam insatisfação com as constantes interrupções ocorridas em suas aulas e conteúdos, em função da realização de programas e projetos na escola, vistos por eles como de caráter social. Esse fator promoveu o interesse em pesquisar sobre o transbordamento da escola.

O processo de transbordamento da escola ocorre em virtude das muitas missões e funções que a sociedade, ao longo do tempo, foi atribuindo à instituição escolar. Uma vez que a escola é vista como uma instituição reparadora da sociedade, diversos programas sociais do governo são desenvolvidos nela, com o objetivo de resolver os conflitos envolvendo o contexto social dos alunos.

Com esse processo, conhecido como alargamento das funções da escola, essa instituição começa a integrar em sua prática educativa o desenvolvimento desses projetos sociais, e isso pode resultar em um afastamento de suas funções pedagógicas, relacionadas à construção do conhecimento escolar, para ocupar-se com questões relacionadas ao cuidado, proteção e solução de problemas sociais.

Sendo assim, este estudo consistiu em uma pesquisa com abordagem qualitativa e dividiu-se em duas etapas: o levantamento de referências teóricas que permitiram o estudo do tema, e a análise dos questionários aplicados aos docentes de uma escola da rede pública do município de Alegrete/RS, por meio dos quais foi possível alcançar os objetivos desta pesquisa.

Como objetivo geral, buscou-se analisar a perspectiva dos professores de uma escola pública do município de Alegrete/RS quanto às funções da escola e o transbordamento de suas funções. Reconhece-se que o objetivo geral foi atingido, visto que o trabalho conseguiu compreender o ponto de vista dos professores participantes, que revelaram opiniões ora semelhantes, ora diferentes, especificadas a seguir.

O primeiro objetivo específico foi fazer um levantamento histórico do surgimento das instituições escolares até o ponto de seu atual transbordamento. Foi possível alcançar esse objetivo por meio da investigação de referências teóricas que permitiram não apenas estudar o tema com maior profundidade, como também

elaborar a revisão bibliográfica abordando o contexto histórico que possibilitou o surgimento da escola até as condições atuais dessa instituição.

Como segundo objetivo específico, procurou-se reconhecer o discurso que os educadores possuem em relação às funções da escola. Cumpriu-se esse objetivo por meio da análise dos dados coletados com os questionários. Dessa forma, conclui-se que os professores percebem a escola como uma instituição responsável pela formação integral do aluno, promovendo a construção do conhecimento, a socialização e a criticidade, preparando o aluno para o mercado de trabalho e a vivência em sociedade. Contudo, reconhecem que a escola vem desempenhando diversas funções que não são de sua responsabilidade, voltando-se, muitas vezes, às questões assistenciais por meio de projetos e programas sociais.

Além disso, o terceiro objetivo específico foi compreender as implicações do transbordamento das funções da escola para os docentes. Da mesma forma, foi possível alcançá-lo por meio da análise dos dados coletados. Sendo assim, constata-se que as implicações do transbordamento não são percebidas por todos os professores. Alguns declaram que a realização de programas e projetos sociais pode causar um alargamento de suas funções, por voltarem-se às questões assistencialistas, enquanto outros afirmam não interferir em suas práticas educativas.

A questão problematizadora que motivou esta pesquisa foi descobrir de que forma o transbordamento das funções da escola pode constituir dificuldades para essa instituição definir suas prioridades nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Em vista disso, é possível afirmar que a questão de pesquisa foi atendida e descobriu-se, por meio das informações obtidas, que a escola encontra dificuldades para definir prioridades nos processos de ensino-aprendizagem ao direcionar demasiadamente seus esforços na resolução de problemas sociais advindos do contexto dos alunos.

Sendo assim, é possível concluir que enquanto a escola estiver enfrentando um transbordamento de suas funções, devido ao desenvolvimento de diversos programas e projetos para solucionar problemas da sociedade, não conseguirá definir as suas prioridades e adequar suas práticas às necessidades e interesses dos alunos da contemporaneidade.

Vale destacar, como limitação dessa pesquisa, o atual contexto pandêmico que trouxe diversas mudanças, como as recomendações de distanciamento social.

Esse fator modificou a rotina escolar e impediu uma melhor investigação sobre os processos ocorridos nesse ambiente. Percebe-se que, para maiores explorações, os dados poderiam ter sido coletados por meio de entrevistas com os professores, além de observações do cotidiano escolar. Além disso, a pesquisa limitou-se à apenas uma escola pública do município de Alegrete/RS, obtendo, dessa forma, apenas a perspectiva dos docentes que fazem parte dessa instituição.

Em vista das limitações apresentadas, recomenda-se, no que se refere às futuras pesquisas sobre esse tema, uma investigação mais aprofundada, por meio de observações presenciais, sobre os processos e as atividades desenvolvidas nesses espaços. Além do mais, sugere-se a análise da perspectiva dos docentes de diferentes escolas, de forma que seja possível comparar as formas como o processo de transbordamento ocorre e é percebido em diferentes instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **Origens da Escola moderna no Brasil: A contribuição Jesuítica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução Dora Flaksman. 2. ed. - Rio da Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARRIDA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. **A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização.** Conjectura, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos Escolares no Brasil: Um novo modelo de Escola Primária. *In:* STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>
Acesso em: 22 out de 2020.
- BRAVO, Roberto Ramírez. **La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos.** Folios. Segunda época. N.º 28. p. 108-119. 2008.
- BRITO, Maria Helena de Paula ARRUDA, Neivaely Aparecida de Oliveira de. CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. **Escola, Pobreza e Aprendizagem: Reflexões sobre a Educabilidade.** XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. p. 18671- 18683. PUCPR 26 a 29 de out de 2015.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico.** Editora da UFPR. Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.
- CORBUCCI, Paulo Roberto. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil.** 1950 Texto para Discussão. Brasília, abril de 2014.
- DEBATES E PROPOSTAS. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.** R. bras. Est. Pedag., Brasília, 65(150):407-25, p. 407-425 maio/ago. 1984.
Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf> Acesso em: 20 de nov. 2020.
- DEMO, Pedro. **Educação Científica.** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn; SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Análise de uma matriz pedagógica escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia.** Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 2, p. 492-507, maio/ago. 2015.

FOUCAULT, Michele. **Vigiar e Punir**. Editora Vozes, 1987

FUSINATO, Claudia V.; KRAEMER, Celso. **A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil**. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. p. 21012-21024. set. 2013.

GARCIA, Elias. **Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica**: uma discussão necessária. Revista Línguas & Letras. Volume 17, nº 35. p. 291-294. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. GIL, Antonio Carlos. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

GOMES, José Ferreira. **A tecnologia na sala de aula**. Novas tecnologias e educação. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Pp. 17-44. 2014.

GUARÁ. Isa Maria Ferreira da Rosa. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. **Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social**. R. Educ. Públ. Cuiabá v. 26 n. 63 p. 817-835 set./dez. 2017.

LOCKMANN, Kamila. **A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea**. Educação Unisinos 20 (1). p. 58-67, janeiro/abril 2016a.

LOCKMANN, Kamila. **O papel expansionista da escola contemporânea**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 21, n. 43, p. 161-178, set./dez. 2016b.

MARCHESAN, Michele Roos; QUARTIERI, Marli Teresinha; SCHUCK, Rogério José. SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Os desafios da escola contemporânea**: enunciações de uma professora da rede pública de educação. UNIVATES Centro Universitário Centro Universitário Univates, Lajeado/RS Brasil 2017.

MOTA, Maria Renata Alonso. **Infantilização e desinfantilização**: processos de governamento da infância implicados na produção de um novo sujeito escolar de seis anos. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

NÓVOA. Antônio. **Professores: imagens do futuro presente.** EDUCA, Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal 2009.

NÓVOA. Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Sinpro, SP, 2007. Disponível em: <
http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia I Campinas I 27(1) I 99-108 I janeiro - março 2010

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; CARLOTO, Denis Ricardo. **Reflexões sobre o papel social da escola.** Pesquisar - Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia. Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 3-11. maio 2016.

PEREIRA, Lilian Alves Pereira; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire França. **Origem da escola pública Brasileira: A formação do novo homem.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, - ISSN: 1676-2584 p. 239-252, mai. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SILVA, João Carlos da. **A escola pública no Brasil: Problematizando a questão.** Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (2) p. 25-32, dez. 2007

SOUZA, Jesus Maria. **Os Jesuítas e a Ratio Studiorum.** Universidade da Madeira. Ilzenha, 32, 26-46. 2003

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A Maquinaria Escolar.** Teoria & Educação, 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. **Educar como arte de governar.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **História das instituições escolares: responsabilidade do gestor escolar.** Cadernos de História da Educação - nº. 3 - jan./dez. 2004

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; AGUDO, Marcela de Moraes. **O histórico da escola pública moderna, sua configuração contemporânea e função social.** Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 77-100, dezembro 2018.

APÊNCIDE A - Carta de apresentação para a instituição escolar**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso

Para:

Eu, Maírton de Lima Ferreira, estou realizando uma pesquisa que integra a finalização do meu curso de Pedagogia Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. O Trabalho de Conclusão de Curso/TCC tem como título O transbordamento das funções da Escola, sendo orientado pela professora Doutora em Educação Rochele Santaiana. Estamos organizando um levantamento de dados com o objetivo de estudar e conhecer qual a função da Escola e de que forma o transbordamento de suas funções pode constituir dificuldades para essa instituição definir suas prioridades nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

Destacamos que qualquer informação prestada, o nome da instituição e dos participantes serão protegidos pelo anonimato, como preza a Ética na Pesquisa em Educação e será fornecido um Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Desde já agradecemos a disponibilidade.

Professora Dr^a. Rochele Santaiana
Docente Orientadora da UERGS

Maírton de Lima Ferreira
Acadêmico Orientando da UERGS

APÊNCIDE B - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você Sr./Sra está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O transbordamento das funções da Escola”. Meu nome é Máirton de Lima Ferreira, sou acadêmico no curso de Licenciatura em Pedagogia e minha orientadora é a professora Dr^a. Rochele Santaiana da UERGS. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail mairton-ferreira@uergs.edu.br e rochele-santaiana@uergs.edu.br.

A presente pesquisa objetiva estudar e conhecer qual a função da Escola e de que forma o transbordamento de suas funções pode constituir dificuldades para essa instituição definir suas prioridades nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem.

A coleta de dados será realizada através de questionários com gestores e/ou professores que atuam nas escolas envolvidas na pesquisa. No que se refere aos questionários, os mesmos não serão identificados e serão respondidos diretamente pelos professores.

Não haverá ônus para o participante, comprometendo-se o pesquisador de ir ao local indicado pelo pesquisado para obter os retornos dos questionários. Como nos encontramos em um momento de Pandemia sugerimos que as entregas e retornos possam também ser realizados de forma remota, por e-mail.

Será garantido o sigilo dos dados pessoais dos participantes e da instituição e resguardados quaisquer dados que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar dela a qualquer momento que desejarem. Fica resguardado ao participante também, não responder a alguma questão que não lhe deixe confortável.

Rochele da Silva Santaiana
Docente Orientadora UERGS

Máirton de Lima Ferreira
Acadêmico orientando da Pesquisa de TCC

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “O transbordamento das funções da Escola”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável, Maírtton de Lima Ferreira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Alegrete, de de

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNCIDE C - Instrumento da pesquisa - Questionário

Pesquisa: O transbordamento das funções da Escola

Orientando pesquisador: Maírtton de Lima Ferreira

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA:

1. No seu ponto de vista, qual a principal função da Escola?

2. Tendo em vista a sua experiência diária, quais funções a Escola vem desempenhando atualmente junto a sua comunidade?

3. Entre as funções desempenhadas, existe algo que você não considera função da Escola? Quais seriam e de que forma isso afeta a sua prática docente?

4. Como acredita que a escola vem desempenhando seu papel nos processos de produção de conhecimento e aprendizagem?

5. De que maneira a escola cria possibilidades de conhecer o contexto social dos alunos?

6. Quais projetos adentram a escola que complementam o trabalho do currículo escolar?

7. Acredita que os projetos que possibilitam outras formas de experienciar processos educativos podem causar uma exacerbação e/ou transbordamento das funções da escola? Explique sua resposta: