UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESCOLA PARA QUÊ? REFLEXÕES SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA

YEDA STRADA RAAB

PIRACICABA, SP
2016

ESCOLA PARA QUÊ? REFLEXÕES SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA

YEDA STRADA RAAB

ORIENTADORA: PROFª. DRª. ANDREZA BARBOSA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil.

PIRACICABA, SP
2016

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

R111e

Raab, Yeda Strada
Escola para quê? : reflexões sobre a função da Escola Pública Estadual Paulista / Yeda Strada Raab. – 2016.
141 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Barbosa
Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2016.

1. Escola Pública – Responsabilidade Social. 2. Políticas Públicas - Educação. 3. Educação Escolar Básica. I. Barbosa, Andreza. II. Título.

CDU – 371.16

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profª Drª Andreza Barbosa

Profª Drª Maria José da Silva Fernandes

Profª Drª Maria Nazaré da Cruz

Dedico este trabalho a todos os alunos, professores e demais atores escolares que, no final do ano de 2015, participaram de manifestações contra a reorganização do sistema educacional estadual paulista, proposto de maneira atropelada e sem motivos transparentes. Essas ações ampliaram a mobilização social em torno da escola pública, associando a isto a capacidade dos estudantes em pensarem a qualidade educacional como possibilidade.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que contribuíram em meu caminho com o Mestrado, quisera eu poder falar sobre e agradecer cada uma delas. Mas, na impossibilidade, citarei e agradecerei, particularmente, algumas destas pessoas especiais.

Agradeço, primeiramente, a minha orientadora Andreza, por comigo caminhar em meio a tantos questionamentos e possibilidades. Por ser exemplo de orientadora, de professora e de ser humano. Aproveito e agradeço ao Marcos, à Mavi e ao Bento, que comigo dividiram mais do que momentos de encontro nesta trajetória, dividiram tempo da esposa/mãe, dividiram a vida e dividiram histórias.

Agradeço a minha família, meus pais, Ivon e Cristina, minhas irmãs, Carolina, Angela e Patrícia, cunhados, Fábio e Gustavo, sobrinhos, Guilherme e Alice, pela paciência, pelas partilhas, pela compreensão comigo e com minhas ausências neste período. Vocês são parte de mim, a vocês todo o meu amor!

Ao meu marido Pedro, luz dos meus olhos, por me acompanhar na vida e, neste processo, em leituras, discussões e pensamentos, muitas vezes, madrugada adentro, por dividir comigo a crença no bem comum, no público. Por ser luz, sabedoria, cuidado e amor.

Aos participantes da pesquisa e aos que com esta contribuíram na escola. Sem vocês tal pesquisa seria incompleta e não teria o caráter humano que carrega, muito obrigada!

Às professoras que aceitaram compor a banca, Zezé e Nazaré, as contribuições de vocês ao longo deste processo se complementaram e se tornaram mais do que parte do trabalho final, se tornaram parte de mim, como pesquisadora e como pessoa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep, em especial às professoras do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Trabalho Docente, Formação de Professores e

Políticas Educacionais, Roseli, Renata, Tânia, Nazaré e Andreza, por dividirem reflexões e acompanharem meu processo com a pesquisa no núcleo.

Aos colegas de núcleo que, nesse ir e vir, fizeram parte da construção deste trabalho com comentários, sugestões de leituras, questionamentos e muitas conversas entre um café e outro.

Às funcionárias da Secretaria de Pós-Graduação, em especial à Angelise, pela paciência, atenção, gentileza e solicitude de sempre. Às funcionárias da Secretaria de Coordenação do programa, em especial à Elaine, pela atenção e pelo auxílio sempre que necessário.

Aos colegas que, em meio a muitos afazeres, encontravam tempo para encontros, conversas e risadas. Que muitas vezes me ampararam, fosse em questões acadêmicas ou pessoais. Em especial, agradeço aos queridos: Afonsina, César, Áurea, Mário, Márcia, Tati, Andréa, Vanessa, Renata, Thiago e João Paulo.

Às professoras e amigas Rosana, Raquel e Camila Dias que, mesmo de longe, acompanharam minhas inquietações pelo caminho com a pesquisa. Agradeço pelos conselhos, pelas conversas e pelas partilhas.

Às amigas do Grupo Xis, Daniela, Daniella, Danielly, Thalita, Dayana e Marina, que mesmo na ausência física se fizeram presentes, sendo sempre inspiração de evolução, de luz, de cuidado e de humanidade.

Aos amigos Buda, Lígia, Cibele e Leandro, pela compreensão, pelo carinho sem igual, pelo apoio nessa caminhada, por serem parceiros para a vida.

Às amigas da Especialização em Psicologia Organizacional e do Trabalho que, de maneira concomitante ao início do Mestrado, me alegraram todos os finais de semana. Aline, Elaine, Jel e Flávia, agradeço pelo apoio, pelas conversas, pelas risadas e pelos inúmeros bons momentos.

Ao CNPq, pelo apoio e fomento.

RESUMO

Pesquisas têm abordado a função da escola, contudo, muitas vezes este tema não é o foco principal e, sendo tratado como um dado pronto, parece não carecer de maior aprofundamento empírico, posto que já se tem algum delineamento teórico que garante a definição da função da escola. Neste sentido, é possível enaltecer a importância em se voltar o olhar para esta temática, pensando que os fenômenos estudados no cotidiano escolar estão atravessados por uma intenção maior que implica nesta função social, a qual, inevitavelmente, interfere nos fenômenos outros que caracterizam o dia a dia escolar. Deste modo, com o intento de pensar a função da escola pública estadual paulista de Educação Básica, acreditando que a escola não se explica por si própria, mas sim através da relação que estabelece com a sociedade, esta pesquisa recorreu à articulação entre três fontes de informação: os documentos oficiais, a literatura e o campo empírico. No caminho percorrido teve-se como referencial teórico o auxílio de autores cuja matriz teórica é o materialismo histórico e dialético, como: Saviani, Luria, Leontiev e Vigotski, por exemplo. Com este olhar objetivou-se identificar e analisar a função atribuída à escola pública estadual paulista expressa em documentos oficiais, bem como a elaborada por professores e alunos. Com este intento, foi realizada revisão de literatura sobre o tema; foram analisados documentos oficiais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Constituição Paulista e, ainda, o documento base referente ao programa São Paulo Faz Escola, buscando observar a função atribuída à escola; e, também, foi colocada em questão qual a função da escola para um grupo de alunos e um grupo de professores. A pesquisa empírica foi realizada numa instituição pública estadual paulista localizada no interior do estado de São Paulo e contou com a participação de 11 sujeitos, entre alunos e professores, em entrevistas coletivas. Desta coleta de informações empíricas foram criados e analisados dois núcleos temáticos: a função da escola para o trabalho e a função da escola para o conhecimento. Defendendo-se como referencial a ideia de que cabe à escola a função de socializar o conhecimento construído pela humanidade através dos tempos, com esta pesquisa se fez possível observar e refletir que os documentos oficiais que embasam o funcionamento da escola pública estadual paulista não abordam com clareza a função da escola, utilizando termos que carecem de conceituação, abrindo margem para diversas interpretações. Por sua vez, com o grupo de alunos é possível observar que, embora não abordem com especificidade, existe a crença no que é e no que deveria ser a função da escola. Tecendo relações entre presente e futuro, estes alunos trazem que a escola existe para proporcionar formação para o trabalho, mas não apenas, existe para ensinar e acreditam ainda que esta deveria existir para que os alunos saíssem dela "sabendo tudo". Já com os professores é possível apreender a crença de que esta escola não tem feito sentido para os alunos. Tendo suas tarefas docentes atravessadas por inúmeras demandas, os professores abordam a dificuldade em atingir os alunos, evidenciando um contexto no qual a escola aparece esvaziada de sentido. No entanto, articulando os olhares dos participantes com o referencial e a análise dos documentos oficiais se faz possível ponderar que esta escola, que atende à classe trabalhadora, tem fundamentado sua função em uma proposta de educação limitada, disseminando conhecimentos básicos para o trabalho, distanciando-se demasiadamente da socialização do saber e da produção deste saber.

Palavras-chave: Função da Escola. Escola Pública. Educação Básica. Políticas Públicas em Educação.

ABSTRACT

Research has addressed the role of the school, however, this topic is not often the main focus and, being treated as pre-established data, it does not seem to lack empirical deepening it has, since it already has some theoretical fundaments that ensures the definition of the school role. Therefore, it is possible to highlight the importance of focusing on this issue, considering that the phenomena studied in school life are crossed by a higher intention that implies this social role, which inevitably interferes with other phenomena that characterize the daily life in school. Thus, in order to think about the role of the São Paulo state public school of basic education, believing that the school can not be explained by itself, but through the relationship established with society, this research resorted to three sources of information: official documents, literature and the empirical field. The study held as theoretical reference the backing of authors whose theoretical framework is the historical and dialectical materialism, as Saviani, Luria, Leontiev and Vygotsky, for example. Thus the study aimed to identify and analyze the assigned role of the São Paulo state public school expressed in official documents as well as elaborated by teachers and students. To that end, a literature review on the subject was performed. Official documents were analyzed, such as the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the São Paulo Constitution, and the base document for the program named São Paulo Faz Escola (São Paulo Builds Schools), seeking to observe the role assigned to the school. The study also questioned what is the role of the school for a group of students and a group of teachers. The empirical research was carried out in a São Paulo state public institution located in the countryside of the state of São Paulo and surveyed 11 individuals, including students and teachers, in collective interviews. From this collection of empirical information there were created and analyzed two core themes: the school role for work and school role for knowledge. Having as a reference the idea that it is up to the school the function of socializing the knowledge built by mankind through the ages, during this research it became possible to observe and reflect that the official documents that support the operation of the São Paulo state public school does not deal clearly with the school function, using terms that lack conceptualization, opening room for different interpretations. Within the group of students it can be seen that, while not addressing the issue with specific language, there is a belief in what is and what should be the role of the school. Weaving relationships between present and future, these students say that the school exists to provide training for work and to teach, and believe that it should exist for students to come out of it "knowing everything." From the teachers, it is possible to apprehend the belief that the school has not been making sense for students. Having their work tasks crossed by numerous other demands, teachers report the difficulty in reaching the students, and therefore revealing a context in which the school appears emptied of meaning. However, articulating the views of participants with the framework and the analysis of official documents, it is possible to consider that the school, which serves primarily the working class, has based its function in a limited education proposal, disseminating basic knowledge for work, very distant of the socialization of knowledge and production of this knowledge.

Keywords: School Function. Public school. Basic education. Public Policy in Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12
INTRODUÇÃO 16
CAPÍTULO 1 26
Escola para quê? Entre o dito e o não dito nas políticas educacionais atuais 26
1.1 A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 35
1.2 A Constituição do Estado de São Paulo e o Programa São Paulo Faz Escola 46
CAPÍTULO 2 55
Escola para quê? O que diz a literatura 55
2.1 A função da escola na revisão de literatura 55
2.1.1. A função da escola relacionada à formação de aspectos relativos à cidadania 56
2.1.2. A função da escola relacionada à disseminação de conhecimento 64
2.2 A função social da escola no referencial teórico adotado 70
CAPÍTULO 3 90
Escola para quê? Entre olhares, vozes e sentidos: o que dizem alunos e professores 90
3.1 A instituição e os participantes 90
3.2 As entrevistas e a construção dos dados 92
3.3 A função da escola para o trabalho 93
3.4 A função da escola para o conhecimento 107
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS 118
REFERÊNCIAS 124
APÊNDICES 131
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 131
Apêndice II – Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos 134
Apêndice III - Relatório da entrevista com alunos sobre a função da escola (para fins de entrevista com professores) 136
ANEXOS 140
Anexo I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimep 140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Calvin questiona a educação que recebe 26
Figura 2: Mafalda e o tamanho da cabeça 55
Figura 3: Mafalda, Manolito e o “péssimo” da professora. 90
Figura 4: Calvin odeia a escola 93
Figura 5: Mafalda e as coisas importantes 107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos alunos por idade e ano/série 91
Quadro 2 – Relação dos professores por idade e disciplina 91

APRESENTAÇÃO

Todos sabemos da obrigação em frequentar a escola, no entanto, poucas vezes pensamos sobre o fundamento disto.

Eu frequentei uma escola de Educação Infantil apenas por um ano, logo, ingressei no Ensino Fundamental, numa escola da Rede Escolar SESI-SP, compreendida enquanto escola particular, com acesso exclusivo aos filhos de trabalhadores da indústria do estado de São Paulo. Frequentei essa escola até o final do Ciclo II (no meu caso, antiga 8ª série). Muitos foram os percalços no cotidiano escolar, dos quais posso citar alguns: a descoberta do meu problema de visão, a demora em aprender a ler, as dificuldades em "me situar" nas aulas de História e Geografia, a falta de habilidade em atividades físicas, mais tarde, a dificuldade em associar as responsabilidades escolares com o adolescer, a dificuldade em lidar com conflitos... Entre todos os acontecimentos escolares que se misturavam aos pessoais nesta época, posso afirmar que gostava de estudar, que gostava do contato diário com os amigos, que gostava com intensa admiração de alguns professores. Posso afirmar com profunda nostalgia: eu gostava muito da escola!

Passado o Ensino Fundamental, ingressei numa escola pública estadual, na qual cursei o 1º ano do Ensino Médio e, sendo sincera, com medo, pois tudo era novo e diferente. Eu não conhecia ninguém na minha classe e, antes de fazer amizades, eu muito temia ir à escola todos os dias, via professores com medo de alunos que os ameaçavam, via alunos acenderem cigarros dentro da sala de aula, via comércio de drogas, via uma escola cheia de grades, com mais alunos do que comportava a capacidade física, via faltarem carteiras, materiais, professores... e via brigas diárias entre alunos. Nas primeiras semanas me questionei incontáveis vezes sobre o porquê eu deveria estar lá, se o conhecimento que a escola oferecia valia o meu medo... Por fim, descobri que esse medo não era só meu, quando uma menina que se sentava atrás de mim me chamou para conversar. E, logo, eu tinha amigos que tinham medo como eu, bem como tinha amigos que fumavam na sala de aula e que brigavam com outros alunos no intervalo. Eu continuava com medo, continuava achando que as coisas não precisavam ser assim, continuava não entendendo o porquê de todos nós termos que ir à escola, especialmente nestas condições, todos os dias. Sabia que nossas experiências nos modificavam profundamente e que em cada uma delas existiam infinitas novas possibilidades de vir a ser. E desta época, embora eu possa afirmar

a saudade que sinto de alguns amigos, também posso afirmar que eu já não gostava tanto assim da escola.

Ao final do 1º ano do Ensino Médio, meus pais me aconselharam a prestar o processo seletivo para cursar o Magistério, no antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)[1], prestei e passei. A escola ficava numa cidade vizinha a minha e era em tempo integral. Se antes, na anterior escola pública, eu vivia cercada de questionamentos sobre por que deveria ficar na escola todos os dias durante a tarde toda, ao passar no CEFAM eu, antes de qualquer coisa, me questionei se valeria a pena passar todos os dias o dia inteiro na escola. Bastaram alguns meses para que tal questionamento se dissipasse nas infinitas leituras e nos infinitos bons momentos que eu passava nesta escola.

Nos primeiros anos tive aulas relacionadas às disciplinas comuns no Ensino Médio e algumas diversificadas, já nos últimos as disciplinas eram específicas para o ensino de disciplinas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Eu fui apaixonada pelo CEFAM, pelas inúmeras experiências que me foram proporcionadas a partir deste. A experiência nos estágios em docência, que me proporcionou entrar nas escolas municipais e observar o cotidiano, por vezes lecionar, era fantástica. Via, dia após dia, a escola de um jeito diferente, achava que a escola tinha latentes possibilidades que eu não enxergava anteriormente. Sentia-me parte do conjunto de possibilidades de transformação na vida de incontáveis "pessoinhas" por quem eu cultivava um apreço imenso. Mas, ao mesmo tempo em que me fascinava o amor por ser professora, também me indignavam coisas que via, como, por exemplo, práticas escolares hostis, o excesso de burocracia, a falta de projeto comum nas escolas, a necessidade de melhores salários para os profissionais, por exemplo.

Posso afirmar que no CEFAM eu fui apaixonada pela possibilidade de transformação que vi a partir da escola básica, pelos amigos que lá fiz, pelas lutas que lá travei, pelos movimentos sociais nos quais lá me engajei, por alguns professores que lá tive, posso afirmar desta época que a escola básica me fazia ver boas possibilidades para o futuro!

[1] "Criados em 1988, os CEFAMs surgiram como um projeto especial da rede pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para formar, em nível médio, professores da primeira à quarta série do ensino fundamental. Nos CEFAMs é preciso estudar quatro anos, em período integral, para obter o diploma para o magistério. Os CEFAMs surgiram no contexto em que em nome da profissionalização do magistério, acabou-se com o curso normal e, no âmbito do ensino profissionalizante de segundo grau (ensino médio), criou-se a habilitação específica para o magistério nas séries iniciais do primeiro grau (ensino fundamental)" (MENEZES; SANTOS, 2002, s/p). Tal projeto terminou em 2005.

Passados estes anos, eu poderia não saber exatamente para que servia a escola, mas tal questionamento não me afligia, tampouco fazia parte dos meus questionamentos cotidianos. Eu sabia que queria ser professora. Após muitos concursos frustrados para Professora de Educação Básica I (PEB I), decidi prestar um concurso estadual para Agente de Organização Escolar, embora não fosse a função que eu gostaria de desempenhar na escola, era na escola. Fora isto, eu tinha a necessidade de trabalhar para manter-me na faculdade (embora fosse bolsista do Programa Universidade para Todos – Prouni, tinha a obrigação de arcar com gastos de condução, material, livros e eventos, por exemplo). E nesse concurso eu passei. Foi no dia a dia enquanto Agente de Organização[2], atendendo pais, alunos, professores, equipe gestora, passando notas, fazendo matrículas, rematrículas, transferências, arquivando prontuários, confeccionando históricos, declarações, ofícios, auxiliando na organização escolar da "hora da entrada", "hora da saída", ligando para pais, marcando reuniões, conversando com alunos que os professores pediam que se retirassem da sala durante a aula; enfim, em meio a um cotidiano de muitos afazeres, conflitos e mediações, que voltei a me questionar sobre a finalidade da escola. Na verdade, eu tinha a certeza de que a escola servia para que as pessoas fossem dotadas de conhecimento, para que seguissem os estudos, para que tivessem melhor qualificação para o trabalho, para que se formassem autônomos e cidadãos aptos a exercerem seus direitos, para que fossem pessoas críticas e atuantes na sociedade.

Contudo, os estudos no Ensino Superior me fizeram repensar a escola. Busquei o curso de Psicologia considerando minha afeição pelo ser humano e vi neste curso a possibilidade de atuar junto às pessoas, contribuindo em suas formações, de um modo diferente de como seria enquanto professora. Durante o curso de Psicologia estudei Políticas Públicas em Educação e as interfaces entre Psicologia e Educação. Ressurgiram daí questionamentos outros que começaram a me perturbar de modo a me colocar sempre na incerteza: incerteza sobre as intenções das políticas, incertezas sobre as relações que se estabelecem na escola, incertezas sobre o que eu estaria fazendo na escola. Assim, nos dois últimos anos de Psicologia, decidi me dedicar ao estudo acerca da implementação da função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), conhecido como Professor Mediador de Conflitos, na rede estadual de educação, enquanto tema

[2] Para o cargo de Agente de Organização Escolar na rede estadual paulista tem-se como requisito a conclusão do Ensino Médio. Basicamente são atribuições deste cargo atividades relacionadas à organização escolar, envolvendo ações na secretaria escolar, bem como relacionadas ao atendimento de alunos e comunidade escolar, conforme necessidades da unidade escolar.

do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)[3]. Parti do pressuposto de que sendo uma implementação recente, poderia melhor explorar suas contribuições e a ligação destas contribuições com o que se espera da formação escolar.

Deste trabalho saí com o pensamento de que não apenas o Professor Mediador poderia contribuir para a formação de alunos autônomos e críticos como também outros profissionais poderiam fazê-lo. A partir disto pensei sobre as possibilidades que a escola pública de Educação Básica proporcionava (ou não) para a formação de sujeitos críticos, e este questionamento levei para um projeto de pesquisa com o qual ingressei no Mestrado em Educação. A partir das aulas do Mestrado, das reflexões e discussões do Núcleo de Pesquisa intitulado "Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais", e com minha orientadora, chegamos a um questionamento anterior a minha prévia questão acerca da possibilidade da escola básica pública contribuir (ou não) para a formação de sujeitos críticos; perguntamos, enfim: qual seria a função da escola?

Com base neste questionamento pensamos em refletir a função da escola básica pública estadual paulista, com base no que temos na literatura, nos documentos oficiais, como também a partir do que professores e alunos acreditam vir a ser esta função.

Em síntese, relendo este texto até aqui penso no quanto somos seres de possibilidades e parece-me que esta questão de pesquisa esteve sempre presente enquanto pano de fundo de minhas experiências com, na e pela escola. Neste sentido, esta questão foi delineada a partir de cada vivência escolar minha durante toda a vida, ou seja, começou muito antes de um projeto de pesquisa e carrega todos estes meus olhares e questionamentos. Penso, assim, que esta questão esteve norteando todo o meu percurso escolar, e talvez, não apenas o meu...

[3] Artigo referente a este trabalho está disponível em: RAAB, Y. S. e DIAS, C. S. Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento moral?. **Educação: Teoria e Prática**, [S.I.], v. 25, n. 49, p. 357-373, Ago. 2015. ISSN 1981-8106. Disponível em < http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8194> Acesso em 09 Set 2015.

INTRODUÇÃO

A escola vem se modificando através dos tempos, acompanhando as profundas mudanças ocorridas na área da política, da economia e da organização social que acometem a área da educação. Assim, faz sentido afirmar que a escola teve sua função alterada no decorrer dos tempos, para além de seu aparato técnico e pedagógico, sofrendo determinações de um contexto social em transformação, o que permite compreender que só é possível a escola ser explicada a partir da relação política que estabelece com a sociedade (NOSELLA, 2005).

Tomando como central a afirmação de que a escola só pode ser explicada a partir da articulação com o contexto em que se situa, para entender a escola pública paulista que se tem é necessário ponderar as características políticas, econômicas e sociais do contexto contemporâneo.

Contexto este que é marcadamente neoliberal[4] e que tem resultado em intensas consequências na realidade escolar, como: a mentalidade empresarial que envolve os sistemas de avaliação do ensino público; a necessidade de produção de resultados mensuráveis frente a metas impostas externamente; o aumento da competitividade e do individualismo; a precarização do trabalho docente em face às problemáticas condições de trabalho, envolvendo baixos salários, bem como o aumento e a intensificação das tarefas docentes, por exemplo.

Neste cenário observa-se que, mesmo depois de transcorridas inúmeras mudanças na sociedade, as propostas educacionais públicas parecem ainda conservar aspectos da pedagogia tecnicista, emergida após a metade do século XX. Por tais aspectos é possível citar o aumento do controle externo – a partir de processos intensamente burocráticos – do trabalho realizado na escola, sabendo que a pedagogia tecnicista apresenta que "[...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim também, quando e como o farão" (SAVIANI, 2012, p. 13). Logo, face à crescente competitividade imposta por esta racionalidade, ficarão à margem da sociedade aqueles que forem considerados incompetentes e improdutivos.

Pensando no presente panorama, é possível citar o documento "Educação: um tesouro a descobrir", conhecido como Relatório Jacque Delors[5]. Aborda-se tal documento, devido ao seu

[4] Entende-se por neoliberalismo a mudança no modo de produção capitalista, a qual "implicou o abandono da política do Estado do Bem-Estar Social (políticas de garantia dos direitos sociais) e o retorno à ideia liberal de autocontrole da economia pelo mercado capitalista, afastando, portanto, a interferência do Estado no planejamento econômico" (CHAUÍ, 2005, p. 561-562).

[5] Economista francês relator da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO.

impacto mundial nas propostas educacionais para o novo século, mas, principalmente, por proporcionar a "[...] adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado" (DUARTE, 2006, p. 45). Interessante pensar este relatório considerando sua difusão e influência nas políticas públicas, que implicam diretamente no valor concedido para a educação na sociedade atual, imprimindo nesta uma perspectiva econômico-utilitarista. Assim, vê-se uma forte mudança no que é almejado pela educação, intensificando a "[...] obtenção de **competências e habilidades** para a produção numa sociedade de consumo" (CARVALHO, 2008, p. 10, grifo original).

É considerando estes aspectos da contemporaneidade que emerge a reflexão acerca do papel da escola, abrindo possibilidades para se refletir a formação educacional básica e pública, mediada por determinações políticas em dado contexto histórico e social.

Com efeito, a presente pesquisa objetivou identificar e analisar a função atribuída à escola pública estadual paulista expressa em documentos oficiais, bem como a elaborada por professores e alunos. Para tanto, desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: analisar como os documentos oficiais, que embasam o funcionamento da escola (de Educação Básica pública estadual paulista), caracterizam e definem a função da escola; compreender como o referencial teórico escolhido define a função da escola; assim como conhecer e refletir como alunos e professores elaboram a função da escola.

Refletindo o que motiva teoricamente esta pesquisa, é possível ponderar a percepção de que muitas pesquisas se debruçam, em algum momento, sobre a finalidade da escola (PACHECO, 2004; GONÇALVES, 2005; MICHELS, 2006; THIN, 2006; BARRETO, 2010; ALVES, 2010; ROSADO e CAMPELO, 2011; HERNANDEZ, 2011; MATTOS et al; 2013; GERHARDT, 2014). No entanto, pode-se afirmar que, na maioria das vezes, a função da escola não é o foco principal da pesquisa, assim, este fator aparece como sendo um dado pronto, que não carece de maior aprofundamento ou questionamento junto à população escolar, posto que já se tem algum delineamento teórico que garante a definição de tal função. Tais pesquisas elevam o foco em atividades-meio e pouco enfocam as atividades-fim; desta forma, tendem a se concentrar em discussões de práticas escolares ou de políticas educacionais, em partes, deixando de lado a relação dialética entre a determinação externa e a realidade escolar.

Tal fator aponta para a iminente importância em se voltar o olhar para a função da escola, pensando que os fenômenos estudados no cotidiano escolar estão atravessados por uma intenção

maior, que implica em uma função social e que, invariavelmente, interfere nos fenômenos outros que aparecem no dia a dia escolar. Com efeito, o fazer daqueles que trabalham na escola, como também dos alunos, caminha com base na crença de determinada finalidade e esta pode não ser a mesma que aparece preconizada na literatura e nos documentos oficiais. Assim, a forma como cada agente escolar[6] pensa a finalidade da escola perpassa o sentido atribuído para se estar ali.

Cabe aqui destacar que, após pesquisa bibliográfica sobre o tema relativo à função da escola, foi possível observar que o emprego dos termos "função" e "finalidade" podem indicar aspectos conceitualmente divergentes; no entanto, neste trabalho, tais termos, assim como o termo "papel", são utilizados como sinônimos no intuito de com todos indicar a reflexão sobre a razão social da existência da escola pública estadual paulista.

O caminho trilhado nesta pesquisa tem base no referencial teórico pelo qual se defende a compreensão da função da escola enquanto sendo a disseminação do saber sistematizado visando à humanização, a partir do conhecimento construído pelos homens através dos tempos (SAVIANI, 1992). Esta compreensão acerca da função social da escola norteia as análises feitas no decorrer deste trabalho, assim, caminhou-se de modo a relacionar este referencial teórico com as diferentes instâncias analisadas.

Desta maneira, a presente pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa entendendo que, segundo Silva e Menezes (2001, p. 20), deve-se "[...] considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números". Enfatizando a relevância da pesquisa empírica, a escola, também vista como grupo social, é caracterizada por Vitor Paro (2011) por um dinamismo que vai além da ordenação intencional (aquela oficialmente instituída):

> As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais. Não obstante, apesar da imprevisibilidade destas relações, elas acabam por constituir um modo de existir ou de operar, envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa "regularidade" que não pode deixar de ser considerada no estudo da escola (PARO, 2011, p. 19).

Para tanto, o caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa dispôs de algumas etapas: pesquisa bibliográfica (compreendendo a revisão de literatura e o aprofundamento no referencial teórico), pesquisa documental (considerando documentos oficiais selecionados, que

[6] São chamados neste trabalho de agentes escolares todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar.

embasam o funcionamento da escola pública estadual paulista) e pesquisa empírica (envolvendo a coleta de dados em uma instituição escolar pública estadual, com alunos e professores[7], a partir de entrevistas coletivas semiestruturadas, a fim de levantar dados para posterior análise e discussão).

No intuito de melhor detalhar os passos da pesquisa, será feita uma exposição detalhada do procedimento relativo a cada um, envolvendo: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica.

A etapa que se refere à pesquisa bibliográfica teve início com a revisão de literatura. Nesta revisão teve-se como objetivo conhecer o que tem sido produzido acerca da temática que se refere à função da escola nos últimos tempos. Deste modo, fez-se um levantamento inicial, dos dez últimos anos, das produções sobre o tema, acarretando, principalmente, artigos, dissertações e teses. Deste levantamento foram lidos todos os resumos dos trabalhos encontrados e selecionados aqueles que realmente se encaixam à temática. Destes, todos foram lidos na íntegra e a partir destas leituras, teceram-se reflexões e observações que embasaram a justificativa teórica da relevância desta pesquisa. Importante sinalizar que a revisão de literatura teve fundamental importância para o início da pesquisa, para esta justificativa, como para o levantamento de referenciais teóricos utilizados no trato do tema. No entanto, esta revisão não acabou com estes itens alcançados, ela teve continuidade e foi realizada até o final do trabalho, com a intenção de sempre se ter contribuições atuais sobre o tema.

Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, após contato com diferentes referenciais e diferentes enfoques para a função social da escola, visou-se a adoção de um referencial teórico para o desenvolvimento desta pesquisa, o qual norteou as reflexões e discussões das etapas seguintes. Para tanto, a pesquisa bibliográfica abrangeu um aprofundamento nas produções dos autores escolhidos, assim como a escolha de novos autores para compor a trama de ideias a ser construída entre a pesquisadora e os autores consultados. Face às possibilidades, a escolha por um referencial teórico que tem como matriz filosófica o materialismo histórico e dialético afirma a ideia de que a educação é um processo mediador entre a vida de cada ser humano e a sociedade, logo, também, a história. E, desta forma, adotou-se enquanto não sendo possível tecer análises

[7] Para acessar os participantes foram seguidos preceitos éticos determinados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unimep; logo, todas as entrevistas foram cedidas mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I).

críticas acerca do processo pedagógico sem a mediação de uma teoria que compreendesse a formação do homem enquanto um processo cuja essência é histórica e social (DUARTE, 2006).

Entendendo-se aqui que a revisão de literatura, mesmo sendo feita durante toda a pesquisa, é o que dá base para a fase inicial, enquanto o referencial teórico "[...] se constitui por meio de densa e consistente teorização, da crítica aguçada, da construção de conhecimento, pela decisão na escolha do método e da afiliação às ideias dos autores consultados" (ANDRÉ et al, 2010, p.3).

Para realização da pesquisa documental foram analisados e interpretados os documentos oficiais que embasam o funcionamento da escola de educação básica pública estadual paulista, quais sejam: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394 de 1996 (LDB) e a Constituição do Estado de São Paulo de 1989, bem como interpretação do documento base que se refere ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo de 2010. Ressaltando a busca por interpretações do que tais dispositivos apresentam frente à função da escola, considerando para tanto, possíveis contradições.

Enfocando-se agora a etapa que envolve a pesquisa empírica serão apresentados: instituição, população, instrumentos e respectivos procedimentos de coleta. Inicialmente, vale constar que a instituição foi escolhida intencionalmente, considerando uma escola pública paulista de educação básica, localizada no interior do estado de São Paulo. Esta escola foi escolhida considerando a possiblidade de acesso da pesquisadora a ela pela proximidade, sabendo da necessidade de serem realizadas várias visitas no decorrer da pesquisa e, também, pelo aceite formal dos gestores em participarem da pesquisa, posto que outras duas escolas foram antes contatadas e não demonstraram interesse em participar.

A escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa empírica se deu de maneira também intencional. Os sujeitos são alunos e professores, justificando-se esta escolha por serem atores escolares que lidam cotidianamente de forma direta com o que abrange a especificidade da educação defendida nesta pesquisa, sendo esta a disseminação do saber sistematizado. Foram selecionados seis alunos, sendo cinco do Ciclo II do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio que participavam do Grêmio Estudantil e que, por isso, apresentam na escola certa função política e atuação de destaque enquanto representantes dos demais estudantes.

Foram também selecionados cinco professores, sendo estes os que atuam no Ensino Médio e participam da Aula de Trabalho Pedagógico e Coletivo (ATPC) na instituição,

considerando professores de tal etapa por estarem no lugar de quem leciona e trabalha diretamente com os alunos que concluem o processo formativo referente à educação básica.

Para se chegar à instituição elencada, partindo de experiência como Agente de Organização Escolar[8], valeu-se de prévio conhecimento e contato com todas as escolas da rede estadual de um município no interior de São Paulo, tendo os contatos telefônicos e os gestores como referência. No início de Junho de 2015, foi possível entrar em contato com as instituições de ensino do município que abrigavam maior número de alunos e funcionários (a fim de que, com mais participantes, a pesquisa se tornasse mais rica em informações), sendo que apenas a terceira instituição contatada respondeu afirmativamente à possibilidade de participar da pesquisa.

Com esta instituição tendo aberto as portas para a pesquisa (mesmo que ainda informalmente, a partir de contato telefônico com a Coordenadora do Ensino Médio), marcou-se uma primeira visita em 08 de Junho de 2015. Nesta visita inicial à instituição foram contatados o Diretor e a Vice-Diretora, para estes foi apresentado, explicado e entregue o projeto de pesquisa, bem como cópia da aprovação parcial[9] do Comitê de Ética. Após esta visita, novamente contatou-se o Diretor, em 19 de Junho de 2015, via telefone, marcando outra visita para esta mesma data. Nesta outra visita foi levado o Termo de Consentimento para uso da instituição, o qual ficou em posse do Diretor para ser pego em uma terceira visita. Ainda em 19 de Junho, houve a oportunidade de contatar a Coordenadora do Ensino Médio e conversar sobre a pesquisa empírica, falando sobre a população a ser entrevistada – alunos e professores – e de que forma isto aconteceria.

Numa terceira visita, em 23 de Junho de 2015, foi recolhido o Termo de Consentimento para uso da instituição devidamente assinado e foram contatados os alunos do Grêmio Estudantil, que foram convidados a participar de entrevista, após apresentar para estes o tema, objetivos e reflexões iniciais sobre o tema. O mesmo foi feito na mesma data com os professores do Ensino Médio, que estavam disponíveis. Com posse do Termo de Consentimento para uso da instituição, entrou-se em contato com o Comitê de Ética, o qual solicitou o Termo escaneado para envio da aprovação efetiva da pesquisa.

[8] Como mencionado na Apresentação desse texto, atuei como Agente de Organização Escolar na rede estadual Paulista, num período de cinco anos, advém desta experiência o contato com a maioria das escolas da rede que abrange a região de determinada Diretoria de Ensino do interior do estado de São Paulo.

[9] A aprovação parcial se deu devido à pesquisadora ainda não ter o aceite formal de uma instituição para realização da pesquisa. Após obtida a autorização do local da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMEP expediu documento de aprovação final do projeto.

Após aprovação efetiva do Comitê de Ética (Anexo I), a Coordenadora do Ensino Médio foi contatada e, gentilmente, prontificou-se a falar com os alunos participantes, entregando para estes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de que levassem para os responsáveis preencherem e assinarem e trouxessem no dia da entrevista. A entrevista coletiva foi marcada para 26 de Junho de 2015, às 14h, através de contato telefônico com a coordenadora, que se encarregou de avisar os alunos. Nesta data levou-se para a escola: os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), cópias dos Roteiros de Entrevista (Apêndice II) e celular (para uso do gravador). Dos 11 alunos que haviam aceitado participar da pesquisa apenas seis estavam presentes, com os quais foi conversado e realizada a entrevista coletiva, que durou cerca de 50 minutos.

O roteiro desta primeira entrevista coletiva contou com questões que enfocavam a função da escola, as quais abordavam trechos da LDB e do documento base do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, sendo que foram escolhidos trechos de tais documentos oficiais por serem documentos importantes nas orientações para a Educação Básica paulista. Esta discussão foi guiada por mim, tendo como eixo norteador a concepção destes alunos sobre a função da escola. A entrevista aconteceu numa sala de aula que não estava sendo utilizada no período da tarde, no segundo andar do prédio.

Posteriormente, desta entrevista fora produzido um texto contendo uma síntese realizada com base nas respostas dos alunos (Apêndice III). Este texto serviu como base para uma segunda entrevista coletiva, sendo esta realizada com os professores em momento de ATPC, em 17 de Agosto de 2015. Ao chegar ao local onde os professores se encontravam, apenas estavam presentes três professores, que foram cumprimentados e aos quais perguntou-se sobre a quantidade de professores do Ensino Médio a fazer parte do ATPC, para confirmar. Estes responderam que seriam apenas dez ou onze. Após 10 minutos de espera chegaram mais seis professores e, então, solicitou-se o início da entrevista. Novamente foi feita apresentação pessoal da pesquisadora e da pesquisa, já que alguns professores presentes estavam ausentes em visita anterior à escola, quando foram expostos os objetivos, tema e demais informações acerca da pesquisa.

Feito isto, fora proposta a leitura da síntese da entrevista com os alunos, como também propôs-se que fossem feitas reflexões e discussões, norteadas pela concepção de função da escola, pelos professores. Novamente frisou-se que os professores estavam sendo convidados a

participar da pesquisa empírica, pois esta é parte essencial do trabalho. Ao todo, estavam presentes 11 professores na sala, mas apenas cinco se propuseram a participar, recolhendo o Termo de Consentimento e prestando aceite formal. Os demais professores se afastaram, quatro destes formaram um grupo que ficou conversando distante da mesa em que a pesquisadora se encontrava com os cinco professores e, outros dois se ocuparam com outras atividades.

A entrevista durou cerca de 50 minutos; nesta, foi feita a leitura do texto síntese que norteou a conversa com os professores, pausando a leitura sempre que necessário para que fossem feitas observações e reflexões. Agradeceu-se a participação dos professores e assim despediu-se.

Optou-se por trabalhar em ambos os grupos com entrevista coletiva semiestruturada, ponderando contribuições advindas desta forma de fazer o levantamento das informações, envolvendo a flexibilidade que proporciona para os participantes se colocarem, as interações com colegas cotidianos, que favorece a familiaridade e informalidade, estimulando, assim, que fossem construídas pelo grupo teias de ideias sobre um tema que envolve todos os participantes no dia a dia escolar.

Sobre os procedimentos de análise das informações coletadas e, consequente, construção dos dados, é possível ressaltar que não houve o intuito de concordar ou refutar os participantes, contrapondo suas falas com os documentos oficiais. A intenção em ouvir estas pessoas foi dar voz ao que trazem enquanto sentido próprio/grupal para a função social da escola considerando-os enquanto sujeitos para, posteriormente, traçar articulações possíveis com os documentos oficiais e com o referencial teórico adotado. A fim de preservar a identidade de todos os participantes foram adotados para estes nomes fictícios.

Iniciando os procedimentos para análise das informações, a entrevista com os alunos, após transcrita, foi lida diversas vezes. A primeira leitura foi feita para retomar o contato com o que fora discutido. Para uma segunda leitura a transcrição foi integralmente copiada e colada em outro arquivo do Word, nesta transcrição, conforme ia sendo lida, a pesquisadora observava os termos que mais se repetiam e mereciam destaque, grifando-os. Para outra leitura, esta transcrição com trechos destacados foi copiada e colada em um novo arquivo do Word e conforme ia sendo feito a releitura a pesquisadora destacava (de cores diferentes) pontos convergentes e pontos divergentes no discurso dos alunos. Em seguida, observando os destaques, foram criados núcleos temáticos para análise. Os destaques foram considerados em função de

estarem relacionados aos objetivos desta pesquisa. Desta forma, os núcleos temáticos criados foram: escola e trabalho, e, escola e conhecimento. Com a entrevista realizada com os professores, o procedimento de releituras e destaques de trechos foi o mesmo, mantendo-se os núcleos de análise previamente criados a partir da entrevista com os alunos.

Para cada núcleo temático foram selecionados trechos dentre os destacados previamente; tais trechos foram analisados à luz do referencial teórico e das reflexões acerca da pesquisa documental, traçando articulações entre as três etapas da pesquisa.

Nesse contexto, cabe relembrar que a entrevista com os alunos foi feita com base em um roteiro semiestruturado, o qual continha perguntas disparadoras pautadas nos documentos oficiais, como também, relembrar que a entrevista com os professores foi realizada com base numa síntese do que foi obtido na entrevista com os alunos. Ressaltar tais aspectos se faz importante para evidenciar que os trechos destacados para análise dentro de cada núcleo são trechos que já carregam uma característica marcadamente dialética devido à forma como fora realizada a coleta de informações. Assim, os trechos contribuíram para aclarar e aprofundar as articulações possíveis.

Apresentado o caminho percorrido com a pesquisa, por conseguinte, para melhor organização do trabalho, este fora dividido em partes, as quais serão apresentadas a seguir.

A primeira parte, Capítulo 1 - intitulado "Escola para quê? Entre o dito e o não dito nas políticas educacionais atuais", aborda reflexões sobre a função da escola e aspectos relacionados a esta, presentes em documentos oficiais. De início, são apresentadas e discutidas características do contexto político e econômico que permeou reformas e políticas públicas educacionais, com enfoque dado para a partir dos anos 90. Na continuidade são destacados e analisados trechos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, da LDB, da Constituição de São Paulo e, ainda, do documento base referente ao programa São Paulo Faz Escola. Optou-se por iniciar o trabalho com a apresentação deste contexto e com possíveis reflexões sobre os documentos oficiais que, atualmente, embasam o funcionamento escolar por acreditar na relevância de compreender a escola pública estadual a partir das relações estabelecidas com a sociedade. Portanto, faz-se imprescindível pensar sua relação com aspectos políticos, econômicos e sociais da contemporaneidade.

A segunda parte, Capítulo 2 "Escola para quê? O que diz a literatura", tem início com a apresentação de informações obtidas com a revisão de literatura, junto a artigos e dissertações

que discorrem sobre a função social da escola. Posteriormente, discute-se a função da escola considerando um lacônico aparato histórico e etimológico sobre a escola, com vistas a aclarar as raízes de sua existência, para, enfim trazer a defesa e compreensão de um referencial teórico adotado.

No Capítulo 3, "Escola para quê? Entre olhares, vozes e sentidos: o que dizem alunos e professores", é realizada a análise das informações coletadas em campo. Destaca-se que desta coleta de informações empíricas foram criados e analisados dois núcleos temáticos, quais sejam: escola e trabalho e escola e conhecimento.

Na última parte da pesquisa serão apresentadas considerações possíveis face ao caminho percorrido e às reflexões e análises realizadas, articuladas ao objetivo da pesquisa. Por fim, seguem as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos deste trabalho.

CAPÍTULO 1

Escola para quê? Entre o dito e o não dito nas políticas educacionais atuais

Figura 1: Calvin questiona a educação que recebe

Criado por Bill Watterson
Fonte: Nova Escola (online)[10]

Este capítulo tem por objetivo analisar documentos que norteiam a educação básica pública paulista, considerando: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a LDB, bem como a Constituição do Estado de São Paulo e o documento base do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Desta maneira, almeja-se fazer recortes focais nas legislações e demais documentos, tendo como critério o que parece ser relevante para a compreensão de como se caracteriza a função da escola pública nestes documentos.

Em nível de esclarecimento contextual será realizada breve explanação histórica e social, a partir dos anos 90, principalmente, com o intuito de apresentar as alterações ocorridas na função do Estado, as quais culminaram em mudanças significativas nas políticas educacionais. Faz-se relevante mencionar, conforme previamente exposto, a importância em se conhecer o contexto no qual está inserida a escola pública estadual paulista no intuito de estabelecer articulações possíveis entre esferas sociais, econômicas e políticas, por exemplo. Ou seja, isto se deve à crença de que a escola não atua de maneira autônoma, tampouco, independente da sociedade na qual se situa.

[10] Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml> Acesso em 23 Dezembro 2015.

Nas últimas décadas do século XX é possível se falar em um processo de transformação impulsionado pela emergente necessidade de reestruturação do capital. Tal processo implicou numa série de adaptações e reformas nas economias mundiais, como também, nos Estados nacionais. Neste sentido, foram criados novos padrões de gestão, tendo como embasamento valores que tradicionalmente se referiam apenas ao mundo privado (RODRIGUES, 2010).

Nessa mesma toada, ponderam-se as mudanças sofridas pela escola através dos tempos, considerando que a década de 1990, bem como os anos iniciais do século XXI trouxeram marcas advindas das reformas em diversos segmentos que estruturam o Estado. Tais reformas acarretaram, estrategicamente, mudanças na área da política educacional, tendo estas sido promovidas por governos mediante apoio técnico de agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujos interesses se orientavam para a reformulação do papel do Estado acerca de suas funções (SOUZA, 1999). Interessante salientar que a maior parte destas agências foi criada no intuito de prevenir o mundo, política e economicamente, contra os horrores vividos no holocausto e na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O Banco Mundial foi criado em julho de 1944 e a Organização das Nações Unidas (ONU) em outubro de 1945, com pouco tempo decorrido das tragédias que marcaram esse período da história.

No Brasil, o Estado passou de Estado provedor para um Estado regulador com o advento da reforma de Estado iniciada em 1995, que trouxe, não apenas para o setor educacional como para vários outros, um novo olhar para as relações sociais, econômicas e culturais (RODRIGUES, 2010). Contudo, para compreender com profundidade essa reforma, cujas mudanças se fazem presentes e intensas até os dias atuais, é necessário voltar no tempo e compreender a organização do Estado desde a Revolução Capitalista em meados do século XX. Luis Carlos Bresser-Pereira (2010) esclarece as funções do Estado partindo das ideologias que surgiram com a Revolução Capitalista, evidencia que com esta Revolução somaram-se quatro objetivos ao antigo objetivo relativo à segurança, sendo estes: a liberdade, a riqueza (ou bem-estar econômico), a justiça social e a proteção da natureza. O autor explica o desdobramento do Estado a fim de dar conta destas finalidades:

> Para realizar esses objetivos o Estado se desdobra, historicamente, em dois: Estado como regime político ou como sistema constitucional-legal e Estado

> como administração pública ou como organização que garante o sistema constitucional-legal. No mundo contemporâneo, o Estado como regime político assumiu a forma de Estado Democrático Social, e como organização, a de Estado Gerencial. Governar é fazer os compromissos para alcançar a maioria, é definir as leis e políticas públicas, é tomar decisões estratégicas voltadas para o interesse público e nacional – é aperfeiçoar e garantir o Estado enquanto regime político. Mas governar é também administrar a organização do Estado, é escolher os principais responsáveis por sua implantação, é detalhar e colocar em prática as leis e políticas, é aperfeiçoar constantemente o aparelho do Estado de forma a operar os serviços públicos com qualidade e eficiência – é tornar o Estado, estado Gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.113).

É ainda salientado que, em resposta a este Estado Social que se tornou dominante nos países desenvolvidos após a Segunda Guerra Mundial, surge nos anos 1970 uma nova ideologia liberal radical, o neoliberalismo (BRESSER-PEREIRA, 2010).

O aparato neoliberal emergido em resposta às crises econômicas (como a conhecida Crise do Petróleo, de 1970), pode-se ver na materialização das propostas por reformas educacionais advindas de agências internacionais financiadoras em parceria com o governo. Realizando aqui uma pequena digressão, elucidam-se alguns aspectos importantes do neoliberalismo, o qual, ganhando forças nas duas décadas seguintes a 1970, orienta-se por alterar a natureza do Estado enquanto instituição constitucional-legal.

> Essa ideologia pregava a manutenção do objetivo da segurança, deu absoluta precedência à liberdade e subordinou os outros três objetivos ao liberalismo econômico ao promover a diminuição do tamanho do Estado. Dessa maneira, propunha a transformação das duas formas que o Estado havia assumido nos 50 anos anteriores – o Estado Social, nos países desenvolvidos, e o Estado Desenvolvimentista nos países em desenvolvimento – em seus principais adversários. Ao atacar o Estado Social, o neoliberalismo estava explicitamente procurando reduzir o tamanho e as funções sociais do Estado, com o objetivo implícito de enfraquecê-lo. A tese neoliberal repetia o individualismo metodológico neoclássico, segundo o qual apenas pequenos grupos têm efetiva capacidade de ação coletiva. Negava, assim, ao Estado sua capacidade principal – a de ser instrumento dessa ação (BRESSER-PEREIRA, 2010, p.113).

Assim, tais valores incorporados pelo Estado provocaram sua transformação, e o Estado que se denominava executor, providenciário, se tornou um Estado regulador, avaliador.

> Esse conjunto de fatores somados a reforma do Estado que no Brasil teve início com a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, teve um caráter fortemente ideológico no sentido que impingiu a amplos setores da esfera pública um *modus operandis* e um sistema de valores totalmente vinculados a uma perspectiva neoliberal, centrando na competitividade o grande eixo propulsor dos mais variados objetivos (RODRIGUES, 2010, p.75).

Souza (1999) aborda que as propostas que vieram no bojo do neoliberalismo, em parceria entre agências financiadoras e o governo brasileiro, envolveram a reformulação da educação dentro de um cenário cada vez mais aberto à regulação pelo mercado. Isso quer dizer que, como explica a autora, propostas dos anos 90 de agências, como o Banco Mundial, sugeriam que o governo fizesse cada vez menos intervenções em contextos nos quais se entendia que o mercado funcionava bem, e, desenvolvesse educação e saúde, por exemplo, por não serem atividades que dependem apenas do mercado. No entanto, tais sugestões incorrem no fundamento da racionalização de gastos públicos e privatização de empresas estatais. Esta "[...] ênfase na política de diminuição e recuperação dos custos submete as reformas educacionais aos critérios gerenciais de eficiência e eficácia" (SOUZA, 1999, p.77).

Atualmente, uma das principais marcas dessa transformação se traduz na convicção de melhorar a "eficiência" da educação pela incorporação de conceitos e concepções do campo da administração empresarial às escolas e ao sistema de ensino. Nesse movimento, discussões ligadas aos aspectos educacionais (como avaliação e autonomia escolar, por exemplo) ganharam perspectiva ligada ao âmbito empresarial no campo da educação, inclusive no discurso oficial do Ministério da Educação (ROSAR, 2010). Segundo esta autora, a justificativa da entrada desta racionalidade capitalista-empresarial na educação é a atualização necessária de todo sistema educativo (público e privado) frente às exigências da regulação pelo mercado. Importante ressaltar ainda que, frente a este cenário, coube à educação formar os futuros cidadãos para esses novos tempos, trazendo traços marcantes de uma sociedade inserida no mundo caracterizado pelo neoliberalismo, pela competitividade e pelo consumo.

Imersos nessa lógica, é compreensível que os professores atuem de maneira estratégica, a partir de sua condição de responsáveis pela formação dos indivíduos como futuros trabalhadores e consumidores, de modo a realizarem adaptações dentro da sala de aula que se articulem aos objetivos mais gerais da sociedade e das exigências econômicas. E é neste momento que, sabendo-se da dificuldade em incorporar passivamente as novas exigências, surge a implementação de mecanismos de controle sobre o trabalho docente, tendo como base resultados quantificáveis da escola e do professor, como a avaliação de rendimento dos alunos, do desempenho dos professores, da realização de metas de cada escola, utilizando-se de tais índices enquanto critérios de retorno financeiro (RODRIGUES, 2010).

Antes da virada do século, Kuenzer (1999) já afirmava que o conjunto de reformas explicitadas responde às demandas que eram, então, novas para o mundo do trabalho, esclarecendo que, do ponto de vista da acumulação flexível, em concordância com as indicações feitas pelas políticas das agências financiadoras internacionais, as preconcepções apontadas foram adotadas integralmente pelo governo brasileiro, incorrendo em consequências visíveis.

Contribuindo com esta reflexão, Duarte (2003) tece considerações relacionadas ao "aprender a aprender" em dois documentos, o relatório internacional da UNESCO, também conhecido como Relatório Jacques Delors e o outro "Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais". Costurando primeiras aproximações com a crítica deste autor, faz-se importante citar:

> O "aprender a aprender" [...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: esta criatividade não deve ser confundida como busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames de produção e reprodução do capital. [...] a adesão a esse lema ["aprender a aprender"] implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2006, p.42).

A partir de suas análises o autor elenca quatro posicionamentos valorativos que se encontram no lema "aprender a aprender". O primeiro posicionamento ilustra ser mais valiosa a aprendizagem que acontece por si própria do que aquela que decorre da transmissão de conhecimentos por outrem, com a alegação de que aprendendo sozinho é possível desenvolver autonomia. Em contrapartida, o autor desenvolve e defende que "Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente" (DUARTE, 2003, p.8). Explica o autor:

> De nossa parte não discordamos da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e expressão. Nosso ponto de discordância reside na valoração, contida no "aprender a aprender", das aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimentos por outras pessoas. Não concordamos que o professor ao ensinar,

> ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos (DUARTE, 2006, p.35).

O segundo posicionamento valorativo é apresentado como a ideia de que é mais importante ao aluno desenvolver um método de construção do conhecimento do que aprender o conhecimento pronto, previamente elaborado por outras pessoas. Ambos os posicionamentos estão intimamente relacionados, já que para o aluno aprender o método de construção do conhecimento teria que ser de maneira autônoma. O terceiro posicionamento se relaciona com a ideia de que para a atividade do aluno ser educativa, esta precisa se orientar por interesses e necessidades do próprio aluno. Evidenciando que a educação deve estar inserida de forma funcional na atividade do aluno (DUARTE, 2003).

Por último, o quarto posicionamento valorativo coloca em destaque a necessidade de o aluno saber se atualizar numa sociedade dinâmica, em constante mudança, pois, como os saberes são superados em pouco tempo, caso o aluno não saiba se atualizar, ficará com conhecimentos defasados. Acrescentando a estes equívocos elencados a reflexão acerca da pedagogia das competências, Duarte (2003, p.12) analisa, de maneira irônica, que

> O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Nesta perspectiva a pedagogia que embasa o "aprender a aprender" (proposta, segundo o autor, a partir de preceitos construtivistas) muito se afasta do que é preconizado como sendo a função da escola neste trabalho, enquanto espaço para a disseminação do saber sistematizado e da cultura criada por toda a humanidade, a partir de Saviani (1992). De modo que o objetivo da educação, com base em aspectos do relatório citado, se desloca da crítica à realidade para a cristalização da realidade; já que os indivíduos não devem se dotar de conhecimentos que têm como poder latente à mudança, mas sim, de competências e habilidades que lhes dotam, minimamente, de características para lidarem com seu próprio contexto mantendo-o essencialmente o mesmo.

Considerando estes aspectos, que se fazem presentes ainda na contemporaneidade, é que emerge a reflexão acerca do papel da escola, abrindo possibilidades para se analisar a formação educacional mediada por determinações políticas em dado contexto histórico e social.

Através dessas reformas, enfocou-se a competição e a racionalidade como eixos centrais na busca da qualidade educacional, sabendo que esta qualidade mais se refere à qualidade empresarial (com o alcance de metas traçadas, relacionando-se a conceitos da administração, economia e técnica gerencial) do que educacional. Assim, os professores têm, atreladas as suas condições de trabalho, constantes avaliações, para futuras mensurações, publicações e comparações de seus resultados, o que resulta num processo de responsabilização docente, ou seja, centra-se no professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da escola.

A responsabilização docente pode ser entendida como uma obrigação em responder por resultados de alunos, em avaliações externas, desconsiderando fatores mais amplos. Vendo desta forma, este fenômeno indica que "[...] o bom desempenho acadêmico do aluno depende exclusivamente do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados [...] em sintonia com os objetivos mais amplos do governo" (AUGUSTO, 2012, p.704). É possível exemplificar tal responsabilização com o caso paulista, no qual mensurações obtidas com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) incorrem na bonificação através de pagamento individual para todos os funcionários, professores e gestores de escolas que atingem as metas estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Por conseguinte, é possível explicitar nesta valorização, o modo como atualmente tem-se contato com reformas que apreciam a mensuração e quantificação do trabalho docente e do rendimento dos alunos. Caminham assim os pressupostos neoliberais nas reformas, que implicam nas relações que circulam o planejamento e desenvolvimento da educação (RODRIGUES, 2010).

Em meio a isso, pouco se veem questionadas as condições de trabalho docente. Neste sentido se enaltece que falar sobre condições de trabalho implica em compreender que estas se referem a um conjunto de recursos que visam propiciar a realização do trabalho, abrangendo tanto o plano físico (instalações, materiais, equipamentos, iluminação, limpeza, etc) como também as relações de emprego, envolvendo as formas de contrato, horários, salários, carreiras, etc. Abordar as condições de trabalho se torna relevante ao passo em que proporciona o conhecimento acerca das consequências das condições em que ocorrem as tarefas laborais sobre as pessoas que as realizam e sobre os resultados obtidos (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Por conseguinte, para pensar as condições de trabalho dos professores atualmente se faz necessário considerar as mudanças vividas pelas reformas educacionais e suas influências no cenário educacional. A mudança de uma escola que trabalhava com a elite para uma escola aberta

para toda a população culminou no significativo aumento não apenas de alunos, mas também de professores, acarretando problemas de ordem qualitativa, como a significativa diferença entre ministrar aulas para poucos e ter a sala lotada. Envolvendo, assim, um contexto que pode acarretar um sentimento de desencanto nos professores ao compararem esta situação do ensino com a realidade vivenciada nos anos de 1970 (ESTEVE, 1991).

Assunção e Oliveira (2009) ressaltam que as reformas no ensino desde 1990 buscaram atender a exigência de equidade social, o que se justificou no aumento do atendimento educacional, em políticas a favor da universalização do Ensino Fundamental e crescente acesso ao Ensino Médio. As transformações sociais em questão acarretaram uma reconfiguração do sistema educacional, juntamente com a responsabilização da gestão escolar por se pautar em noções de eficácia, produtividade e excelência. Neste sentido, as autoras apresentam que a ideia defendida de justiça social combinada a critérios de eficácia sujeitam, contraditoriamente, a aplicação da democracia no acesso à escola a partir da massificação do ensino (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

É de grande relevância ressaltar que as mudanças sociais que afetaram significativamente a escola e as condições de trabalho dos professores vão além da massificação do ensino. Dessa maneira, é possível citar que, há mais de 20 anos, José M. Esteve (1991) já sistematizava doze elementos que transformaram o sistema escolar, pensar tais elementos se faz importante no sentido de compreender os impactos advindos da mudança acelerada do contexto social para o professor em seu papel e sua identidade. Estes fatores de mudanças, aos quais o autor se refere, resumidamente, são: aumento das exigências em relação ao professor; inibição educativa de outros agentes de socialização (maior responsabilidade educativa face à inibição familiar); desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola (comunicação de massas, por exemplo); ruptura do consenso social sobre a educação (não existe consenso social sobre os objetivos da escola e seus respectivos valores a fomentar); aumento das contradições no exercício da docência (exigência de que o professor desempenhe outros papéis sociais, como o de amigo, por exemplo); mudança de expectativas em relação ao sistema educativo; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo (falta de apoio e reconhecimento social do trabalho docente); menor valorização social do professor (status relacionado ao baixo salário); mudança dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho; mudanças nas relações professor-aluno (situações mais conflituosas nas quais os alunos tendem a

ser mais indisciplinados e permissivos); fragmentação do trabalho do professor (aumento no leque de funções simultâneas).

Frente a todos estes impasses, que ainda atravessam e limitam o trabalho docente, o autor afirmava na época que "Hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas" (ESTEVE, 1991, p.106). Considerando que este pensamento ainda parece atual, dado o contexto de intenso trabalho docente, é possível citar que ainda hoje o fazer dos professores acarreta preocupações que abrangem tarefas de administração, programação das aulas, avaliação, correção de provas e trabalhos, necessidade de tempo para se atualizar, tempo para orientar alunos, atender pais, participar de reuniões e atividades coletivas da escola, por vezes auxiliar na organização escolar, no intervalo, na merenda, na cantina, na secretaria, e, naturalmente, também ministrar aulas (ESTEVE, 1991).

No bojo das reformas e novas políticas educacionais, surgem novas exigências para os professores. Assunção e Oliveira (2009) esclarecem que mesmo o que se parece com uma conquista para os professores tem outra face; as autoras apontam que a conquista da gestão democrática, por exemplo, trouxe novas demandas de trabalho. Em nível de maior esclarecimento, expõe-se o proposto pela LDB, em seu artigo 14:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Em concordância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apresentam que a gestão democrática é compreendida da seguinte forma:

> Na instituição escolar, a gestão democrática é que tem, nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares: aprovam o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, os planos da escola (pedagógicos e administrativos), as regras de convivência. Como tal, **a gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte** (BRASIL, 2013, grifo original).

Conforme exposto, mesmo que na teoria a gestão democrática pareça um ganho, esta acaba por contribuir para a intensificação do trabalho docente, posto que as condições de trabalho

(regime, horários, atribuições...) não criam circunstâncias favoráveis para que as atividades que determinam a gestão democrática sejam efetuadas com o tempo e a dedicação necessários. Todas as atribuições elencadas até então atravessam as condições de trabalho docente, os quais necessitam desdobrar-se para atender à sobreposição de afazeres. Logo, consequências como cansaço físico, vocal e mental dos docentes (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009) podem ser relacionados às condições de trabalho, a partir do modo como o docente estabelece sua relação com o ambiente de trabalho e com suas atividades.

Frente a tais problemáticas, a pergunta central da presente pesquisa (qual a função da escola pública estadual paulista?) encontra um encaminhamento necessário na análise dos documentos oficiais que estruturam a educação brasileira e paulista. Para tanto, foram selecionadas a Constituição de 1988 e a LDB, bem como a Constituição Paulista e o documento base do programa São Paulo Faz Escola que institui o Currículo Oficial das escolas estaduais paulistas, para serem analisados aspectos pontuais que orientam a função social da escola.

1.1 A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Iniciando a discussão, afirma-se a relevância em se explorar a Constituição Federal de 1988 e a LDB compreendendo que estas tecem determinações jurídicas acerca do que deverá ser realizado pelas e nas escolas conduzindo, a partir de substrato jurídico, o que será traduzido em documentos e posteriores ações escolares.

Em princípio, se faz possível defender a educação enquanto direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988, também chamada de constituição cidadã, em Emenda Constitucional nº 64 de 2010, conforme segue o artigo 6º: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1988). Ao lado do direito à saúde, trabalho e segurança, por exemplo, está o direito à educação, salientado enquanto direito social de todo brasileiro. Esta compreensão não é exclusiva do Brasil, uma vez que atualmente o direito à educação é defendido como direito fundamental do homem estando determinado na legislação de quase todos os países (OLIVEIRA, 2007).

Nesta mesma direção, em seu artigo 205, Capítulo III, Seção I, a Constituição institui que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O artigo faz compreender que a escola, responsável por viabilizar a educação, contempla em seu princípio fatores como o pleno desenvolvimento da pessoa, o que se relaciona não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao desenvolvimento emocional, motor e moral, por exemplo, como também, o preparo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Oliveira (2007) expõe que este artigo revela a precedência do Estado em seu dever para com o educar.

O artigo 205 ressalta ainda um princípio que atribui ao Estado o dever de proporcionar condições de acesso a toda a comunidade, como elucida o inciso I, Capítulo III, Seção I: "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988).

Sobre os níveis educacionais, afirma-se que a educação contempla em nível de Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, podendo-se citar, a partir da Emenda Constitucional nº59, de 2009, art. 208, que:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Faz-se saber que a educação básica, legalmente, é gratuita a todos, sabendo que a educação constitui um direito social – conforme postulado pela Emenda Constitucional nº64, de 2010, Capítulo II, Ar. 6º. No entanto, é essencial considerar que embora a lei preconize o preceito de gratuidade do ensino não se pode afirmar a absoluta efetividade disto na prática, logo, não se garante o total acesso da população brasileira às instituições escolares. Como agravante ao acesso e efetivação da obrigatoriedade de frequência à Educação Básica, existe um fator relacionado a ser considerado quando da oferta "para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria", conforme expõe Oliveira (2007):

> [...] não constitui prática estranha, ainda hoje, a recusa ilegal da matrícula na primeira série do ensino fundamental a uma criança com dez ou mais anos, sob a alegação de que, se ela "aguardar" mais um pouco, poderá ingressar diretamente num curso de suplência, "encurtando o caminho" (OLIVEIRA, 2007, p.24-25).

Ponderando outros fatores, vale enfatizar também que afirmar a obrigatoriedade de uma determinada etapa da educação implica em um direito e uma dupla obrigatoriedade, conforme se observa no trecho abaixo:

> Um direito, na medida em que todo cidadão, a partir de tal declaração, tem o direito de acesso à educação nessa etapa. A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola (OLIVEIRA, 2007, p.15).

Neste sentido, o ensino gratuito é correspondente à obrigatoriedade de frequência, como também, da obrigação do Estado em fornecer acesso à escola para todos. Caso contrário, esta compulsoriedade implicaria num gravame para a família, de modo a não se caracterizar como direito. Interessante constar que, no Brasil, a dita gratuidade da escola "elementar e compulsória" aparece proclamada na legislação federal desde a Constituição Federal de 1934. Importante também apresentar que a Constituição de 88 determinou a educação como direito público, incitando a responsabilização da autoridade competente, atribuindo ao Poder Público a responsabilidade por realizar censo e chamada para matrícula. Ainda, "[...] introduziu e/ou manteve uma série de mecanismos que possibilitam a efetivação de tal direito" (OLIVEIRA, 2007, p.40).

Cabe aqui incitar a reflexão acerca da finalidade da escola, posto que a intenção de obrigatoriedade de frequência implica na partilha em larga escala dos princípios que orientam a existência da escola. Para refletir tais finalidades cabe aqui partir para a reflexão acerca do que cabe à LDB – Lei nº 9394/96, sabendo-se que esta consiste no instrumento que determina quais são os objetivos, as prioridades e as condições que devem conduzir a política educacional nacional (DEL PRETTE, 2002).

Já no título I "Da Educação", em seu artigo 1º, a lei em questão defende que a educação abarca não somente os processos de formação que ocorrem na vida familiar e na convivência com pares, mas também nas relações de trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e outras organizações civis, e também nas manifestações culturais; e no parágrafo segundo, é garantido que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, 1996). Ou seja, começa-se a delinear os princípios que orientam as ações educativas no plano das determinações para a ação, no entanto, conforme caminha a leitura dos textos legais

observa-se que estes, embora façam determinações para a ação escolar, pouco enfocam a finalidade à qual estas ações devem se destinar.

Assim, a LDB propõe ainda os princípios e fins da educação em nível nacional, no título II, envolvendo os artigos 2º e 3º. O artigo 2º traduz resumidamente, que a educação deverá inspirar-se em princípios de liberdade, ideais de solidariedade, tendo por fim almejado a formação do aluno para o exercício da cidadania e para o ingresso no trabalho (BRASIL, 1996) enquanto o artigo 3º apresenta os princípios que orientam as ações de ensino:

> Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extra-escolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

De acordo com Carvalho (2013) os documentos oficiais, ao indicarem alguns ideais educacionais e procedimentos pedagógicos, o fazem utilizando conceitos e expressões que constituem elementos centrais no discurso das instituições escolares. No caso deste trecho é possível citar: liberdade de aprender e ensinar, apreço à tolerância e gestão democrática, por exemplo. Desta maneira, o discurso oficial cria condições para adentrar no imaginário sem que seus significados práticos e/ou teóricos impliquem em uma análise mais aprofundada. Tais conceitos nem ao menos carregam um significado partilhado com clareza pelos atores escolares (CARVALHO, 2013).

Por conseguinte, pensando em como tais obrigações previamente apresentadas devem se refletir nas escolas, apresentam-se as incumbências dos estabelecimentos de ensino, a partir do Artigo 12 da LDB, que expõe:

> Art. 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
> II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

> III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
> IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
> V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
> VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
> VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Necessário observar que, embora o referido artigo se debruce a indicar as incumbências dos estabelecimentos de ensino, não é feita nenhuma prescrição relacionada ao modo como se devem realizar tais incumbências. Muranaka e Minto (2007) também analisam que expressões como "democraticamente" poderiam ter sido utilizadas a fim de viabilizar a execução das tarefas com base no princípio da gestão democrática, por exemplo, conforme postulado pela Constituição Federal de 1988, art. 206, VI e LDB, art. 3º, VIII. No geral, quanto aos incisos deste artigo não há como negar que são importantes, posto que impõem tanto os direitos da sociedade, quanto a necessidade de zelo social para que tais direitos sejam respeitados (MURANAKA; MINTO, 2007).

Na continuidade, os artigos 13 e 14 da LDB expõem as incumbências dos docentes e dos sistemas de ensino, respectivamente:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
>
> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O que se percebe é que, mesmo deixando clara a valorização da "liberdade", nestas incumbências se torna perceptível a forma como a autonomia, em especial dos docentes, é

limitada. Aprofundando a reflexão, com base em Rodrigues (2010), é possível afirmar que a liberdade dos atores escolares é cerceada por ações que acometem a escola e os professores, estando estas ligadas ao gerencialismo e à performatividade. O autor cita que estes fenômenos vêm através de instrumentos de controle, como as avaliações externas (de desempenho, por exemplo), "[...] a responsabilização docente, a bonificação por resultados e, recentemente, em um plano de carreira cuja centralidade se estabelece na meritocracia" (RODRIGUES, 2010, p.14).

Faz-se necessária uma pequena digressão para explicitar a compreensão acerca dos termos performatividade e gerencialismo. Para tanto, explana-se que "a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança" (BALL, 2005, p.543). Neste sentido, o desempenho das pessoas é associado a parâmetros de qualidade, representando merecimento, valor ou qualidade dentro de determinada área. Logo, este fenômeno está profundamente relacionado com a construção e publicação de indicadores, tornando pessoas e organizações "mensuráveis", o que proporciona condições para que também sejam julgadas, comparadas e classificadas (BALL, 2005).

Já o gerencialismo se liga, de maneira relacionada à performatividade, ao "[...] importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos" (BALL, 2005, p.544). Compreende-se desta forma que o fenômeno gerencialismo se caracteriza por vincular uma mentalidade na qual os trabalhadores se sentem responsáveis pelo bem-estar de toda a organização. "O gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador" (BALL, 2005, p.545). Tal digressão fez-se importante de modo a apresentar dois fenômenos que fazem parte das principais estratégias políticas da reforma educacional, entendendo que estas "[...] tecnologias de política envolvem a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder funcionais" (BALL, 2005, p.545).

Tendo em vista o prosseguimento com destaques e análises das leis, para além do que já foi exposto anteriormente, coloca-se em questão a educação básica, retomando a função da escola pública paulista, partindo da finalidade do desenvolvimento do educando voltado para a cidadania, para o trabalho e para posteriores estudos (BRASIL, 1996). Explorando o que a LDB aborda em função do Ensino Fundamental, em seu artigo 32 da seção III:

> Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos[11], obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
> § 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos (BRASIL, 1996).

Em concordância com o que institui a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), com base na Resolução nº7, de 14 de Dezembro de 2010 – que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) –, complementam que o Ensino Fundamental é concebido como uma conquista que advém de uma longa luta pelo direito à educação reclamada por diferentes grupos sociais, principalmente os setores populares, nos países do ocidente. "Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais" (BRASIL, 2013, p.105).

Deste modo, é afirmado, a partir das Diretrizes, enquanto tarefa geral da escola ser campo de interações, como também, no aspecto individual relacionado ao fazer do professor, a criação de situações que mobilizem os alunos para pesquisar e experimentar situações de aprendizagem. Sendo que tais aquisições são vistas como conquista individual tanto quanto coletiva, partindo do contexto particular, mas mantendo elo com o geral (BRASIL, 2013). Compreende-se que a lei preconiza como critérios formativos para o Ensino Fundamental: o desenvolvimento da capacidade de aprender (dando destaque para o domínio da leitura e do cálculo); compreensão social, política, tecnológica, artística referente à sociedade; e formação de valores correspondentes à vida social.

Com base no que prevê a LDB, Seção IV, Artigo 35, enquanto finalidades do Ensino Médio, têm-se:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[11] De acordo com a Lei 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou a ter 9 (nove) anos de duração, obrigatoriamente, a partir de 2010.

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

E o parágrafo primeiro complementa:

> § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
> II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
> III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

É possível expor como primeira impressão que o texto legal define finalidades plausíveis, e mesmo interessantes, para o Ensino Médio. Contudo, ao se analisar os termos aos quais se ligam as finalidades expostas, inúmeros são os questionamentos conceituais que surgem. É possível ponderar que para propor tais finalidades estas deveriam vir acompanhadas de seus respectivos conceitos, entendendo que a interpretação destes não é unânime. O inciso III, por exemplo, envolve termos de complexa significação, cuja interpretação é essencial para que se trace um caminho que culmine neste fim, quais sejam: formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Em concordância com a LDB, especificam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), embasadas pela Resolução nº2, de 30 de Janeiro de 2012 – que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) – que desde os primeiros anos escolares, deve-se prezar pela construção de sujeitos de direitos, valorizando a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, sabendo-se que tais aspectos compõem princípios e valores que integram a personalidade. O mesmo documento base afirma que as relações familiares, sociais e escolares, em conjunto, é que permitem a internalização de tais valores (posto que tais preceitos não são responsabilidade apenas da escola), pois, quando o aluno avança para o Ensino Médio este já está dotado de atitudes crítico-reflexivas e éticas. Destarte, vendo no Ensino Médio a etapa final do processo que compõe a Educação Básica, são expostos alguns deveres, como: “proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de

um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana" (BRASIL, 2013, p.39).

Retomando e aprofundando o pensamento acerca dos termos utilizados para indicar critérios formativos para o Ensino Médio, em texto que tece análises sobre as Diretrizes Curriculares, Carvalho (2013) expõe reflexões sobre expressões utilizadas como sendo "competências básicas" (por exemplo: desenvolvimento da capacidade de aprender, da autonomia intelectual...), interpretando que estas consistem em mero jogo retórico. Neste sentido, o autor afirma que, em paradoxo, assemelha-se ao criticado "verbalismo da escola tradicional" as sugestões presentes nestes textos. Pegando como exemplo o desenvolvimento do pensamento crítico, o autor pondera que parece existir unanimidade com relação à busca por este ideal, contudo, ao se questionar o que se ente por "desenvolver o espírito crítico", facilmente dissipa-se este consenso.

Continuando a reflexão, o autor aborda que o desenvolvimento do pensamento crítico se encontra mais associado ao desenvolvimento do caráter do que do conteúdo de disciplinas. Contudo, a própria noção que se defende de ensino escolar, sendo oposta à ideia de doutrinação, já contempla que sejam expostos para os estudantes os fundamentos que levam os professores a defenderem certa teoria, procedendo de determinado modo e não de outro (CARVALHO, 2013).

> No entanto, a ideia de que nosso [dos professores] objetivo deveria ser o desenvolvimento de uma capacidade abstrata chamada "pensamento crítico", em relação à qual qualquer conteúdo ou procedimento é apenas um *meio*, é no mínimo muito problemática, senão absurda. Há tantos tipos de "pensamento crítico" quanto tipos de conhecimento. É perfeitamente possível – e muito frequente – que uma pessoa tenha capacidade crítica em um campo determinado e não em outro. [...] A capacidade crítica que podemos desenvolver em um ou outro campo não se dissocia do conhecimento que temos dele. [...] Assim, embora seja possível acumular conhecimentos sem desenvolver a capacidade crítica, não é possível desenvolver a capacidade crítica sem ter conhecimentos e informações. Parodiando Kant, *conteúdo sem crítica é cego, mas crítica sem conteúdo é vazia* – e tende a se degenerar em mera constatação barata (CARVALHO, 2013, p.122-123, grifo original).

Torna-se interessante pensar como os documentos legais apresentam a compreensão acerca deste sujeito que conclui tal processo formativo. Por exemplo, no documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica é enfatizado que, para existir a efetiva participação na vida pública, a escola deve contribuir para a formação de indivíduos informados,

assim como capazes de analisar posições divergentes, elaborar críticas e posicionar-se, que saibam reivindicar pelo diálogo, assumindo responsabilidades e obrigações. Entendendo que esta importância recai sobre a educação em seu processo formativo, de modo também político, aludindo à necessidade em se preservar o regime democrático (BRASIL, 2013).

Assim, tudo o que elenca a LDB e é reiterado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - que dão ênfase ao desenvolvimento da autonomia intelectual e ao pensamento crítico, embora isso possa ser positivamente avaliado -, carece de cuidadosa avaliação acerca de sua aplicabilidade e concretização, considerando a relação entre o que é proclamado e as condições que permitem a concretização destes em objetivos reais (DEL PRETTE, 2002).

Com este mesmo pensamento, é de grande relevância apresentar como estão elencados os princípios norteadores de políticas educativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os sistemas de ensino:

> Os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os seguintes princípios:
>
> Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.
>
> Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.
>
> Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2013, p.107-108).

Diante destas incumbências para os sistemas de ensino é interessante pontuar que tais princípios orientam para aspectos éticos, políticos e estéticos com vistas a defender em todos estes o bem comum e o regime democrático, apontando, aparentemente, para uma direção em detrimento de outras, qual seja a da democracia e da defesa de igualdade de direitos. Em contrapartida, conforme aborda Souza (2006), muitas vezes as concepções de educação, de sociedade, de homem e de mundo defendidas pelos discursos oficiais não são totalmente claras

para os sujeitos que compõem a comunidade escolar, ainda assim, as políticas educacionais proporcionam a disseminação de valores e diretrizes que cerceiam o cotidiano de relações interpessoais na escola.

Os documentos oficiais ainda difundem que a educação escolar deve ser uma educação de qualidade social, que possa contribuir para minimizar as desigualdades produzidas historicamente, garantindo "[...] o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série" (BRASIL, 2013, p.107). Entretanto, tais documentos não conceituam a noção de qualidade social, tornando o termo vago e a consequente compreensão do texto dependente de interpretação pessoal, o que mais dissipa as determinações do que as fundamenta e sustenta. É possível depreender disto que, talvez, esta dissipação seja intencional, posto que a incapacidade de compreender o documento com clareza conceitual pode ocultar intenções contrárias ou arbitrárias.

Os documentos reafirmam enquanto sendo incumbência da escola, além de proporcionar a propagação do conhecimento sistemático para todos, formar indivíduos aptos ao exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho. No entanto, tal concepção carrega o pressuposto de que a formação cidadã está atrelada à escolarização, enquanto responsabilidade social. Em contrapartida, Arroyo (2010) reflete que este pressuposto pode culminar na segregação social que tanto se visa minimizar. Assim, o autor pondera que este enfoque direcionado à educação para a cidadania daquela massa de "[...] ainda não cidadãos aderia e legitimava essa perversa e segregadora visão inferiorizante dos outros, até como sujeitos políticos ou em estado de cidadania condicionada à escolarização" (ARROYO, 2010, p.1403).

Ademais:

> [...] considerando o contexto histórico e político e a análise dos conteúdos expressos na legislação educacional - parte referente à educação contida na CF 88 e LDB n° 9.394/1996 -, parece-nos que a conclusão maior, que emana tanto dos processos de elaboração dessas duas leis como de seus próprios conteúdos, é a de que os legisladores brasileiros não se preocuparam em garantir uma educação escolar de igual e boa qualidade para toda a sociedade brasileira. Entretanto, apesar disto, entendemos que os processos de elaboração dos planos estaduais e municipais de educação se democráticos e participativos, podem e devem melhorar a legislação educacional em vigor, avançando no sentido de garantir uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos (OLIVEIRA, 2007, p.62).

De modo geral, reflete-se que a escola pública que aparece nestes documentos oficiais e que apoiam a educação básica pública é sustentada enquanto local para aprendizado, estratégia

para transformação social, fonte de formação para a atuação cidadã e para inserção no trabalho, com base em princípios de liberdade, dignidade e solidariedade. Como bem resumem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a educação se consolida como um direito social, como forma de socialização de valores, culturas e padrões ético-morais da sociedade, bem como forma de difundir conhecimentos científicos construídos ao longo dos tempos. Assim, mesmo de forma questionável, é defendido que a "[...] educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais" (BRASIL, 2013, p.150). Postula-se tal finalidade enquanto questionável considerando aspectos como o fato de que embora a escola tenha alargado consideravelmente seu acesso à população, ainda assim não é acessível a todos, logo, é possível colocar em questão como esta pode ser critério para a prática social. Ao se refletir desta forma parece ser considerado, contraditoriamente, enquanto plausível a exclusão social de todos os não escolarizados.

Por último, de acordo com Muranaka e Minto (2007), a partir do contexto histórico e político e das reflexões dos conteúdos expressos nos documentos aqui apresentados, é possível inferir que, de certa forma, não houve rigor por parte dos legisladores em garantir uma educação escolar de igual e boa qualidade. Em contrapartida, para além deste fator, os autores indicam que deve-se considerar e elencar a possibilidade de, na construção dos planos estaduais e municipais de educação (se democráticos e participativos), ser possível a melhororia da legislação educacional em vigor, progredindo no sentido de garantir avanços nos direitos sociais, especialmente para com a educação, que vieram no bojo da Constituição de 1988.

1.2 A Constituição do Estado de São Paulo e o Programa São Paulo Faz Escola

Pensar acerca da função da escola pública estadual paulista implica em se ater na compreensão, interpretação e em reflexões possíveis acerca de documentos que orientam a existência e o funcionamento desta escola. Logo, para além dos documentos já citados, cabe citar também a Constituição do Estado de São Paulo, bem como o documento base do Programa São Paulo Faz Escola.

A Constituição Paulista (1989) define em seu Capítulo III, Seção I, artigo 237, quais são as finalidades da educação, cabe destacá-las:

> I - a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
> II - o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana;
> III - o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
> IV - o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
> V - o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, preservando-o;
> VI - a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural;
> VII - a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, raça ou sexo;
> VIII - o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade (SÃO PAULO, 1989).

Os itens do artigo 237 são apresentados de modo a se considerar princípios relativos à liberdade e solidariedade humana, de acordo com a Constituição Federal. O que o artigo aponta claramente enquanto fim almejado pela educação no estado de São Paulo inclui desde a compreensão de direitos e deveres relativos ao ser humano até o desenvolvimento de pensar criticamente a realidade. Pondera-se que sejam objetivos plausíveis e interessantes, no entanto, observa-se que há uma ênfase maior no desenvolvimento de aspectos relacionados ao exercício da cidadania, do que de aspectos relativos à disseminação do conhecimento.

Esta Constituição, a partir de Emenda Constitucional nº 39, de 27 de Janeiro de 2014, orienta que cabe aos municípios, prioritariamente, a responsabilidade pela oferta de Ensino Fundamental, mesmo aos que não tiveram acesso em idade própria. O artigo 249 deste documento institui que o Ensino Fundamental é obrigatório para todos a partir dos sete anos, tendo oito anos de duração, com intento de proporcionar formação básica e comum "indispensável a todos" (SÃO PAULO, 1989), considerando que cabe ao Poder Público prover em todo o território estadual vagas que atendam toda a demanda pelo Ensino Fundamental. Ainda, destaca-se que "A lei assegurará a valorização dos profissionais de ensino, mediante a fixação de planos de carreira para o Magistério Público, com piso salarial profissional, carga horária compatível com o exercício das funções e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos" (SÃO PAULO, 1989, art.251).

É possível destacar que a lei pouco enfatiza a transmissão do conhecimento como fim da educação e, mesmo, pouco institui um sistema que assegure a efetivação dos fins que orientam a educação paulista. Cabe elucidar que mesmo quando o domínio de conhecimentos científicos e

tecnológicos é citado, logo segue uma redação que determina o uso de tais conhecimentos no próprio meio, determinando limites e o próprio uso do conhecimento que deve ser viabilizado. Pondera-se que o documento não intente verbalizar claramente qual seja a função da escola por esta se relacionar mais a interesses do capital do que a interesses sociais. Em hipótese, o conhecimento que se aplica ao próprio meio mais se refere a processos de trabalho, como uma proposta por formação de mão de obra, do que a dotar o ser humano dos conhecimentos construídos por toda a humanidade no decorrer dos tempos, os quais lhe são devidos só pelo fato de serem humanos.

Por conseguinte, apropriar a discussão sobre a escola pública e sua função de acordo com o que é interpretado e apreendido nas políticas educacionais do estado de São Paulo implica em conhecer e refletir sobre o programa "São Paulo Faz Escola". Em 2008, surge uma proposta curricular para o estado de São Paulo, e, como parte integrante deste programa, é concretizado em 2010 o Currículo Oficial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) que torna comum os conteúdos e as perspectivas previstas para cada disciplina do ciclo II do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, tendo como objetivo preconizado a melhoria na qualidade da educação. Assim, este currículo do estado de São Paulo se concretiza num conjunto de materiais didáticos disponibilizados para as escolas da rede, contendo: o caderno do gestor, cadernos do professor e cadernos do aluno. Os cadernos que compõem o material chegam às escolas bimestralmente, ocupando salas e corredores até a sua distribuição. Para além do impacto visual, ao entrar na escola e se deparar com uma pilha imensa de encadernações coloridas, os cadernos trazem aos professores e demais agentes educacionais o impacto da lembrança de suas incumbências, atividades, prazos, conteúdos e avaliações, devido à adesão ao material. Assim, estes cadernos ocupam o cotidiano da escola pública paulista e grande parte da vida daqueles que atuam na escola (CATANZARO, 2012).

Na apresentação do currículo pode-se ter contato com os princípios norteadores do documento, quais sejam:

> Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de

> leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Retomando o que fora apontado anteriormente acerca da retórica presente no discurso oficial, pode-se afirmar o quão difícil é articular os conceitos e seus supostos significados partindo apenas do texto do documento, o que implica numa questão semântica. Pois, ao preconizar "jovens cidadãos", por exemplo, o texto não discrimina o que entende por jovem, nem por cidadania, tampouco por formação cidadã para se referir a "jovens cidadãos". Logo, pode-se pensar que é defendido enquanto formação cidadã, a formação voltada para a atuação de sucesso em um "novo tempo", no entanto, questionando qual seja este "novo tempo", é possível encontrar no texto que este é um tempo de "desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo", contudo, não fica claro o que se entende por desafio, tampouco, a que desafios se faz menção.

Posteriormente, é feita uma apresentação dos materiais e suas intenções, sendo: cadernos dos gestores, dos professores e dos alunos, enaltecendo a existência de sugestões a serem utilizadas como estratégias de trabalho para as aulas ministradas por professores, envolvendo experimentações e projetos coletivos, por exemplo. Em seguida, o documento traz uma contextualização acerca da educação face aos desafios contemporâneos, indicando como desafio o uso intensivo do conhecimento para atividades cotidianas, como decorrência do desenvolvimento tecnológico, o que implica em exclusões sociais, seja por acesso ao conhecimento ou aos bens culturais. O mesmo documento discorre sobre a crescente ampliação do atendimento educacional, o que acarreta o atendimento de um grupo que descreve como "as camadas pobres da sociedade brasileira", que até pouco tempo não tinha acesso à escola, propondo este movimento enquanto sendo a democratização do ensino (SÃO PAULO, 2010), no entanto, sem dar ênfase às questões relativas às desigualdades.

Referindo-se ao uso de determinados termos descolados de seus significados e, ainda, sem relação com uma perspectiva teórica, é possível interpretar a formulação de incontáveis meios que intentam a mudança da conduta de cada indivíduo. Visando introduzir a ideia de novas relações, o texto se vale de ferramentas embasadas em discursos modernos e atraentes, mas que refletem o uso de uma nova linguagem almejando a mudança da cultura escolar. Ponderando o termo "clientela" utilizado em partes do texto, observa-se que este indica relações de compra e venda de algo, este exemplo vem a reforçar a intenção de mudança que a educação sofre como

reflexo das reformas, neste sentido, altera-se a ideia de direito para este vir a significar um serviço prestado por organizações educativas a seus clientes (RODRIGUES, 2010).

Assim, aparece enquanto intento que "A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo" (SÃO PAULO, 2010, p.9).

Problematizando o que apresenta tal currículo, Souza (2006) reflete que na implementação de políticas como esta, a peça-chave no processo é o professor. No entanto, mesmo o professor sendo elencado enquanto fundamental, a autora defende que pesquisas têm demonstrado que os professores pouco são convocados a participar de discussões sobre o planejamento e a implementação de políticas públicas educacionais (SOUZA, 2006).

Faz-se também possível destacar a ênfase dada à significação do tempo passado na escola, conceituando a escola enquanto "[...] um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, tão necessário ao exercício de uma cidadania responsável [...]" (SÃO PAULO, 2010, p.9). Contudo, é possível questionar tal objetivo ao refletir que o material que isto propõe é o mesmo que tira grande parte da autonomia dos agentes educacionais para pensar, criar e ponderar possibilidades. Isto é percebido ao se refletir o controle do trabalho docente inerente a este material didático-pedagógico, o qual tem o papel de difundir nas escolas um currículo unificado, mas que, para além disso, está atrelado às avaliações externas que determinam um bônus salarial a ser recebido (ou não) pelos trabalhadores da escola. Este bônus está vinculado ao SARESP, o qual é aplicado pela SEE-SP, tendo como intento, veiculado pelos sites governamentais, construir um diagnóstico da situação escolar básica paulista, para fins de contribuição no monitoramento de políticas destinadas à melhoria educacional[12]. Entretanto, este sistema acarreta finalidades outras, conforme explica Rodrigues (2010, p.30):

> Na rede estadual paulista verifica-se com certa clareza mecanismos que avaliam o rendimento dos alunos (SARESP), produzem índices e metas por unidades escolares (IDESP) e avaliam o desempenho dos professores (SARESP + FLUXO ESCOLAR = IDESP) para uma futura bonificação em dinheiro.

Houve, seguindo as reformas, uma série de intervenções específicas associadas à política de gestão docente e de seus possíveis resultados, fazendo-se uso de instrumentos avaliativos. No bojo desta perspectiva foram introduzidos mecanismos advindos de modelos da administração gerencial, proporcionando um ambiente no qual as ações dos professores estão, forçosamente,

[12] Informações obtidas em: < http://www.educacao.sp.gov.br/saresp> Acesso em 17 Setembro 2015.

atreladas a objetivos previamente definidos pela SEE-SP, claramente amarrando e limitando a autonomia, tanto do docente, quanto da escola (RODRIGUES, 2010).

Ainda sobre esta forma de controle do trabalho docente, o mesmo autor contribui ao refletir o enfoque na individualização, e na instalação da competividade em busca da qualidade da educação. Esta utilização de formas de avaliar o desempenho ocasiona a responsabilização docente[13], implicando no uso de estratégias de gestão que como consequência conduzem à produção dos resultados almejados, mas isto se dá ao passo em que se transformam estes modelos de responsabilização em modelos tecnocráticos, os quais aparecem mais preocupados com os meios do que com os fins da educação.

Na sequência do documento base do programa São Paulo Faz Escola, é enaltecido que uma educação de qualidade é aquela capaz de evitar que a diversidade se estabeleça como fator de exclusão, bem como é aquela que contempla o processo de desenvolvimento da identidade dos educandos, contribuindo para a formação cidadã que insere os indivíduos nas dimensões sociais e produtivas, considerando que a educação básica seja para a vida, envolvendo que a qualidade do conhecimento é motivada por sua relevância para a vida de hoje e do futuro (SÃO PAULO, 2010). Nesta perspectiva, embora tal proposição não especifique a redução do fazer do professor, deve-se pensar nestas proposições com cuidado. Sendo possível citar e articular o que interpreta Carvalho (2013), explicitando que o compromisso do professor não pode ser reduzido ao desenvolvimento de traços de personalidade, de identidade, a ser, de forma indistinta, propagado para a resolução de problemas práticos e futuros.

> Ao contrário, em uma perspectiva escolar, o zelo pelo aprendizado e pelo desenvolvimento do aluno não se separa do zelo pelos valores e pelos conhecimentos que caracterizam certo modo de vida no qual pretendemos iniciar nossos alunos por meio do ensino. Se não fosse assim, as instituições escolares pouco ou nada difeririam de outras instituições sociais, como as igrejas, os meios de comunicação de massas ou as famílias, cujas ações também podem resultar no desenvolvimento de certas capacidades (CARVALHO, 2013, p.124).

Visando sistematizar a ideia defendida para o currículo, o texto enfatiza que este deve levar em conta certos aspectos, devido a ser este que emprega sentido à escola. Tais sentidos são expostos nos princípios centrais que orientam a aplicabilidade da proposta: "a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a

[13] Tal conceito se relaciona com a divulgação de resultados acerca do trabalho das escolas, enaltecendo a responsabilidade dos atores escolares nos escores divulgados, neste sentido, não há menção a aspectos externos à escola na utilização deste termo, como as condições de trabalho dos professores, por exemplo (RODRIGUES, 2010).

prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho" (SÃO PAULO, 2010, p.6).

Sobre a escola que também aprende, é defendido que esta concepção se relaciona com a ideia de que ninguém conhece tudo, tanto quanto "de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente" (SÃO PAULO, 2010, p.7). Este princípio é apontado enquanto base para um trabalho colaborativo, para a construção do que é chamado de "comunidade aprendente", defendendo este como um antigo ideal educativo, sendo que uma vantagem contemporânea é a facilidade proporcionada pela tecnologia, a qual viabiliza a prática de tal ideal.

A ideia de currículo como espaço de cultura visa acabar com a dicotomia entre a concepção de cultura e a ideia de conhecimento associada a um saber inalcançável. Nesta percepção o currículo comporta tudo o que existe na cultura, fazendo referência à grande rede de informações é enfatizado que o conhecimento neste sentido está mais acessível do que jamais esteve (SÃO PAULO, 2010).

A referência às competências remete a um currículo que articula o fazer do professor, os conteúdos, as metodologias e a aprendizagem esperada dos alunos. Nesta intenção a ideia é articular conhecimentos de cada disciplina a competências e habilidades do aluno (SÃO PAULO, 2010).

> Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades. Graças a elas podemos inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje (SÃO PAULO, 2010, p.9).

Pensando a prioridade para as competências da leitura e da escrita, entende-se que estas, sendo sistemas simbólicos, proporcionam a interiorização de recortes e representações. Considerando que é a partir deste sistema que se expressa a articulação dos homens com o mundo, justificando assim a relevância dada a esta disciplina no currículo, por entender a linguagem enquanto parte importante do desenvolvimento do ser humano (SÃO PAULO, 2010).

Discutindo a ideia relacionada às competências, Marise Nogueira Ramos (2011), retoma preceitos indicados por Phillippe Perrenoud sobre a pedagogia das competências. De acordo com a autora, para Perrenoud uma mudança de essencial importância no currículo deveria acontecer em relação ao referencial, neste sentido se selecionariam os conteúdos, não mais a partir das

ciências, mas sim, a partir de práticas e condutas esperadas. Para tanto, foi assim criada a pedagogia das competências, que surgiu como corrente pedagógica a orientar a reforma curricular do final dos anos de 1990. Ramos (2011) destaca que o foco nas competências, nesta época, serviu de armadilha para engendrar o tecnicismo, característica marcante que pode no contexto atual ser comparada ao enfoque dado à sociedade do conhecimento.

Ao que se refere à articulação das competências para aprender, este currículo propõe a aprendizagem como central no processo escolar, entendendo que o professor se caracteriza como agente de aprendizagem, mobilizando conteúdos, proporcionando a compreensão de conceitos, métodos, formas de pensar e agir. Sendo que tais conhecimentos ultrapassam a escola, assim, as competências não implicam em conhecimentos isolados, mas em guias eficazes para a vida. Contudo, cabe ressaltar que as competências elencadas como "competências para aprender" se referem às formuladas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (SÃO PAULO, 2010).

O último princípio que orienta o currículo se refere à articulação com o mundo do trabalho. Enaltecendo e articulando as orientações da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, este princípio se vale de proposições legais para o Ensino Médio, mas que são defendidas enquanto válidas para toda a educação básica. Assim, é defendido que "o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo com a realidade" (SÃO PAULO, 2010, p.18), ou seja, entendendo a referência ao trabalho enquanto prática social que vincula a educação básica à realidade.

Por derradeiro, se faz possível considerar de complexa interpretação o texto das leis e documentos oficiais, devendo-se manter o foco e o cuidado com relação aos jogos retóricos. De maneira sucinta, pode-se aqui afirmar que a escola proposta pelos documentos oficiais assenta em termos vagos e dispersos, tais como: "educação de qualidade", capaz de enfrentar os "desafios contemporâneos", por exemplo, conforme apontado e refletido previamente. Assim, a escola proposta por este documento tem como função oferecer uma educação de qualidade, que esteja à altura dos desafios contemporâneos e vise ao pleno desenvolvimento do indivíduo para integrar esta sociedade, sendo capaz de participar do grupo social, sendo agente de criação e de renovação (SÃO PAULO, 2010); como também, ser capaz de exercer a cidadania, com autonomia intelectual e fazendo uso do pensamento crítico (BRASIL, 2013). Questionando tais preceitos, se pondera o que Saviani (1992) expõe, ajuizando que é o fim que se almeja atingir que determina a

metodologia e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, cabe questionar se tal finalidade pode ser alcançada face às determinações expostas (e impostas) pelo currículo oficial.

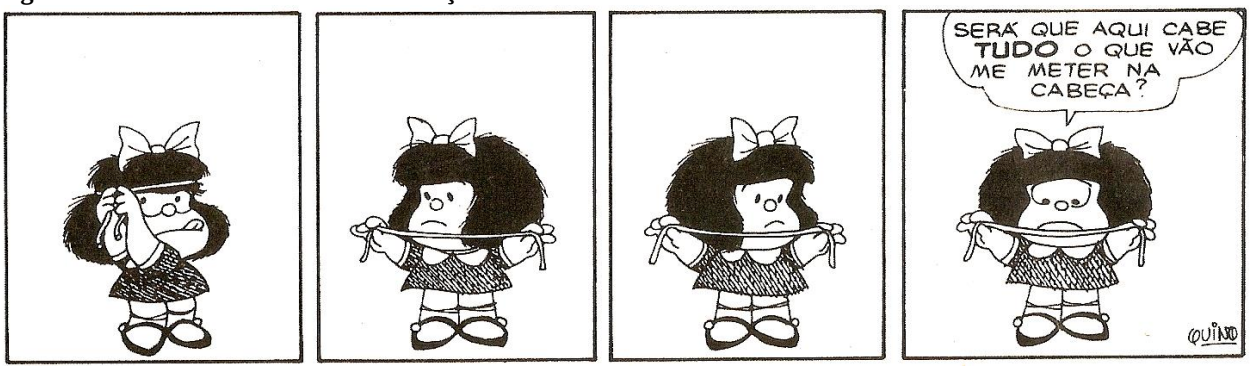
Frente ao exposto no capítulo, vale sinalizar que, aparentemente, existe determinado esvaziamento de sentido com relação à função da escola nos documentos oficiais. Tais documentos, embora instituam diversas finalidades para a escola pública estadual paulista, pouco orientam e viabilizam meios para tais e, quando o fazem, propõem características por vezes contraditórias. Por exemplo, o programa São Paulo Faz Escola que parece vislumbrar uma formação em grande parte técnica e básica, com intento claro de incluir os formandos no mercado de trabalho, sugere o desenvolvimento de "competências básicas" como leitura e escrita, todavia, face às contradições que lhe são peculiares, como o enfoque para a orientação que valoriza o "aprender a aprender", parece nem isso ser capaz de viabilizar, posto que, com este discurso, a educação acaba perdendo forças na socialização do saber e se destinando a valorizar o saber produzido individualmente pelos alunos.

Por fim, o que mais se observa nos documentos é o uso de termos vagos e expressões difusas que mais mascaram a função da escola do que a determinam. Possibilitando a interpretação de que tal difusão possa ser intencional, justamente para fomentar uma escola pública que continue a existir com seu sentido esvaziado no contexto neoliberal. Contexto este que proporciona à escola cada vez mais ser um reflexo de determinações empresariais, tendo como pano de fundo a regulação pelo mercado e a mundialização do capital, do que determinações sociais que implicariam na efetivação da difusão do conhecimento sistematizado. Enfim, neste caminho, percebe-se que apenas uma análise profunda e respaldada no contexto escolar, na dinâmica realidade institucional, pode significar teoricamente os objetivos a que estes documentos se dedicam enquanto princípios, em intento, esta análise empírica abre possibilidades de pensamento e ação educativa, evitando que estas leis se reflitam em um repertório de vagas expressões (CARVALHO, 2013).

CAPÍTULO 2

Escola para quê? O que diz a literatura

Figura 2: Mafalda e o tamanho da cabeça



Criado por Quino
Fonte: Depósito de tirinhas (online)[14]

2.1 A função da escola na revisão de literatura

Abordar a temática que se refere à função da escola pública estadual paulista remete à necessidade em se conhecer o que tem sido produzido acerca deste tema. Assim, fez-se imprescindível um levantamento junto à produção acadêmica da área. Para tanto, foram realizadas buscas em bases como o Scielo, em periódicos outros que são referência na área da educação, Qualis A1 e A2 e não estão indexados ao Scielo, no banco de dissertações e teses da CAPES e, também, no Portal Domínio Público, bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O trabalho que embasou a revisão pela literatura relacionada ao tema "função da escola" visou publicações dentro da categoria educação nas bases acima citadas, contemplando os últimos 10 anos, de 2004 a 2014, tendo sido utilizados como descritores os termos: "função da escola", "sentido da escola" e "finalidade da escola". Nesta fase foram obtidas 206 pesquisas que, de alguma forma, tratavam do tema. Foram lidos os 206 resumos relativos aos trabalhos selecionados, entre artigos, dissertações e teses. Nesta leitura foi possível observar que muitos trabalhos apareceram nos resultados das buscas por terem os descritores nos resumos, mas estes não estavam associados entre si, por exemplo: "em função deste aspecto a escola apresenta

[14] Disponível em < http://twitpic.com/b5kt57> Acesso em 23 Dezembro 2015.

fatores [...]", ou seja, não refletiam a "função da escola". Após leitura atenta de todos os resumos foram selecionados 36 trabalhos que, de alguma forma, tratavam de questões relativas à função da escola, sentido da escola ou finalidade da escola.

Importante destacar que após a leitura destes 36 trabalhos fez-se possível tecer algumas impressões iniciais: alguns trabalhos tendem a se focar em pesquisa documental (leis, documentos oficiais, determinações) ou em pesquisa empírica, enquanto poucos fazem a articulação da política com a realidade apreendida nas escolas; os trabalhos comumente tratam a função da escola como sendo um dado pronto (defendendo algum ponto de vista a partir da literatura), sendo poucas as pesquisas que levam este dado como questionamento e observação para o campo empírico e; pensando a função da escola como sendo um dado pronto, os trabalhos tendem a se focar em aspectos que são atravessados por este conceito, valendo-se da "competência técnica" antes do "compromisso político"[15]. Com efeito, para se discutir e analisar tais trabalhos seria possível, a partir destas impressões, tecer considerações a partir do que cada um destes aborda e reflete com relação à função da escola.

Neste intuito, considerando a amplitude de tal construção e o fato de alguns trabalhos pouco contribuírem para a discussão da temática desta pesquisa, buscou-se avaliar (a partir das percepções obtidas com a leitura das 36 pesquisas selecionadas) quais trabalhos teriam maior contribuição para o desenvolvimento da temática relativa a esta pesquisa e, foram selecionados assim 10 trabalhos. Estes estão divididos em duas categorias, que se justificam por diferenciar a forma como os trabalhos adotam a função da escola: a função da escola relacionada à formação para aspectos da cidadania e, a função da escola relacionada à disseminação de conhecimento.

2.1.1. A função da escola relacionada à formação de aspectos relativos à cidadania

Iniciando os apontamentos dos seis trabalhos que se referem ou tangenciam a função da escola, de alguma forma, como estando relacionada à finalidade de formar nos indivíduos aspectos relacionados à cidadania, cita-se, primeiramente, o artigo intitulado "Precarização do

[15] Saviani explica a definição destes conceitos, com base na dialética: "A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. [...] é também (não somente) por seu intermédio, que se realiza o compromisso político. Ela é, pois, instrumento, isto quer dizer que ela não se justifica por si mesma mas tem o seu sentido [...] no compromisso político" (SAVIANI, 1992, p. 41).

trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares", de Maria das Mercês Ferreira Sampaio e Alda Junqueira Marin (2004). Articulando determinações sociais e econômicas sobre o trabalho escolar, refletindo o comprometimento da função cultural da escola, são enfocadas as reformas educacionais, a implementação do currículo, a massificação do ensino, o aumento da necessidade de professores, o salário dos docentes, bem como suas condições de trabalho para, assim, considerarem os impactos na função cultural da escola. A partir de autores, como Maria Regina Guarnieri, José Luis Coraggio, Gisela do Carmo Lourencetti e Maria Teresa Siniscalco, as autoras ponderaram danos no trabalho docente e na formação dos alunos (SAMPAIO; MARIN, 2004).

Interessante ressaltar que o foco principal do artigo está relacionado com a prática curricular e a relação desta com a precarização do trabalho docente. Dentro desta temática é abordado, de forma breve, o impacto na função cultural da escola, para isto, valeram-se de uma pesquisa da UNESCO - "Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam", de 2004 - na qual os professores enfatizam, em sua maioria, que a escola tem por finalidade mais importante formar cidadãos conscientes ou desenvolver o espírito crítico, sendo que uma minoria indica que a finalidade mais importante seria o desenvolvimento de conhecimentos básicos (SAMPAIO; MARIN, 2004). Assim, mesmo que de maneira sucinta, é abordada na pesquisa citada em questão a função da escola estando mais relacionada à formação cidadã do que ao desenvolvimento de conhecimentos. Em face disto, torna-se importante articular que a mesma pesquisa aponta como sendo imprescindível para a avaliação do perfil dos professores brasileiros participantes a consideração do contexto educacional no qual estavam inseridos, em meados do início dos anos 2000, destacando a tensão que envolvia elevados índices de analfabetismo e evasão escolar, por exemplo (UNESCO, 2004).

Neste sentido, considerando fatores amplos relativos ao atendimento escolar no Brasil, como sua inserção em políticas externamente decididas por organismos internacionais, é concluído que a função cultural da escola tem sofrido prejuízos que acometem tanto o trabalho docente, quanto a formação dos alunos (SAMPAIO; MARIN, 2004).

O artigo de José Sérgio de Carvalho, Sesti, Andrade, Santos e Tibério (2004), intitulado "Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações", relata a experiência com o projeto "Direitos Humanos nas Escolas", envolvendo a realização de um curso de formação de professores destinado à difusão de aspectos relativos aos direitos

humanos, à democracia e à cidadania "[...] como eixos norteadores de toda e qualquer prática escolar e não apenas de discursos pedagógicos" (CARVALHO et al, 2004, p.435). Os autores explicam que o projeto objetiva a formação de professores de acordo com o tema, refletindo práticas educativas e políticas públicas de educação.

É apontado parecer ser cada vez mais amplamente divulgado que "[...] o ideal maior da ação educativa escolar deve ser a preparação para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária" (CARVALHO et al, 2004, p.436). Na ocasião, é questionada a forma como esta concepção tem aparecido no cotidiano escolar, enquanto reflexo do discurso oficial – a partir de documentos pedagógicos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), documento que não é foco de maior aprofundamento no artigo. Contextualizando estas informações, os autores refletem que esta ênfase discursiva em favor de valores como a cidadania e a igualdade tem sido marcada por aspectos que mais valorizam o benefício privado do que o público e social. Dentre inúmeros equívocos para tal, é apontado:

> em primeiro lugar, o fato de que a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da República. Por certo, a posse dessas informações pode desempenhar um papel fundamental na elaboração de conceitos e práticas vinculados à educação para cidadania. Mas sua mera tematização não garante uma ação educativa vinculada a esses valores. Tampouco leva inexoravelmente à adesão, por parte dos alunos, de um modo de vida neles fundado (CARVALHO et al, 2004, p.437).

O projeto apresentado pelos autores é fruto desta necessidade emergente reconhecida por eles no cotidiano escolar. Assim, emergiu em 2000 este projeto, do convênio firmado entre a Cátedra USP/Unesco de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Uma ação preliminar do projeto foi o contato com professores de duas escolas estaduais de São Paulo acerca de alguns fatores, entre estes, o que acreditavam ser o papel da escola. Para acessar tal informação a partir dos professores, foi pedido que escolhessem entre algumas alternativas, qual destas indicaria melhor os objetivos do ensino básico: "*Enfrentar um mercado de trabalho futuro, a participação na vida em sociedade, enfrentar o vestibular, impulsionar o desenvolvimento econômico do país e familiarizar os alunos com as heranças culturais de um povo"* (CARVALHO et al, 2004, p.439, grifo original).

Interessante enaltecer que se pôde verificar que para a maioria dos professores, a função da escola se relacionava às alternativas correspondentes à formação para o exercício da cidadania. Assim, aparentemente, os professores teriam preocupações relacionadas ao objetivo do projeto. No entanto, ao comparar esta afirmação com a prática escolar docente, foi possível perceber quão frágil era a afirmação dos professores, considerando que era possível ver ações contraditórias às afirmações (CARVALHO et al, 2004). Neste sentido, "[...] mais do que comungar [...] concepções de educação, a recorrência ao ideal de 'formação para a cidadania' parecia funcionar como um recurso retórico de aceitação imediata, uma resposta 'correta' e 'oficial' ao questionário" (CARVALHO et al, 2004, p.439). Pois, mesmo afirmando como princípio a formação para a cidadania, no cotidiano escolar, professores, coordenadores e diretora tomavam atitudes que não condiziam com tal princípio, por exemplo, em uma escola estes atores escolares se valiam de policiais e do uso de programas sensacionalistas da televisão para lidar com o fenômeno da violência escolar e com os alunos entendidos como 'alunos-problema' (CARVALHO et al, 2004).

Apresentando a escola a partir de uma crítica aguçada acerca do contexto neoliberal, o artigo de Sueli Menezes Pereira (2008) tem como foco o projeto pedagógico de escolas municipais, discutindo a relação entre o que é determinado legalmente, instituído pelo Estado, e o "instituinte" entendido como o posicionamento político da escola em detrimento destas normativas, problematizando o que se reflete nas determinações e o que aparece nas práticas escolares. Para tanto a autora se utiliza de referenciais teóricos como José Mario Pires de Azanha, Ladislau Dowbor e Dermeval Saviani, e empíricos, buscando as leis, a literatura e o que dizem atores sociais de escolas municipais. Este artigo é parte de um trabalho maior, desenvolvido junto a 19 municípios da região central do Rio Grande do Sul, no qual se realizou pesquisa qualitativa de tipo participante com o conjunto de professores das escolas em cada rede municipal abrangida pelo projeto, a partir de reuniões com questionamentos e debates. Ao mesmo tempo foram feitas análises de documentos entendidos em duas dimensões: a legislação educacional e os projetos pedagógicos das escolas (PEREIRA, 2008).

Segundo a autora, as exigências do neoliberalismo implicaram a reestruturação mundial dos sistemas de ensino, motivando um modelo de organização administrativo-pedagógico cuja dinâmica se centra em práticas participativas e flexíveis, satisfazendo o que é proposto pelo Estado neoliberal, ao transferir a escola da esfera política para a esfera do mercado.

> Esta lógica contaminou a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que tem na descentralização o princípio regulador das políticas públicas, o que é corroborado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) – que, através de suas determinações, aponta para a importância da educação no conjunto dos interesses do capital, confirmando que os desafios do mundo do mercado, sob a ótica neoliberal, interferem de forma significativa e determinante nas políticas educacionais (PEREIRA, 2008, p.339).

Neste processo cabe à escola dois posicionamentos possíveis: formar os indivíduos respondendo a necessidade do capital ou então, de maneira oposta, "[...] formar cidadãos conscientes de seu estar no mundo, aptos a participar e contribuir para a transformação social, o que faz da posição política da escola o centro de suas propostas que se traduzem em seu projeto pedagógico" (PEREIRA, 2008, p.339). Assim, o projeto pedagógico é compreendido como compromisso social, já que as dimensões política e pedagógica se encontram na proposta para a escola em sua intencionalidade.

Parte-se da finalidade escolar junto à humanização do ser, ao mesmo tempo, como salienta Saviani (1992), afirmando que a dimensão política da educação se realiza ao passo em que se concretiza como prática pedagógica. E, considerando as análises dos documentos oficiais citados e dos projetos pedagógicos, a autora salienta que

> Cumprindo determinações legais, a escola aproxima seu discurso dos ditames do capital que oferece elementos para a mudança, o que não nega os interesses de uma política global de mercado, visto que a provisoriedade e a flexibilidade para mudanças é o que vem sendo requerido à escola, no sentido de se adaptar aos interesses da produção, através da formação da força produtiva. Referenda-se, assim, a idéia de que a organização curricular orienta a formação de sujeitos que respeitem o pluralismo, sejam tolerantes, solidários e flexíveis à mudança, o que se configura como uma forma pacífica na solução de conflitos que venham a desestabilizar o sistema (PEREIRA, 2008, p.354).

Neste sentido, é afirmada a escola enquanto representando o papel de instrumento de interesses de produção, ao se excluir do estabelecimento de críticas às relações entre educação e trabalho, as quais permeiam as políticas educacionais.

Sem uma compreensão crítica do contexto social e político, afirma-se que é depositado na escola (utilizando-se de discursos inovadores a organização administrativo-pedagógica, como apresentados pelas Diretrizes Curriculares, por exemplo), "[...] o papel de prover a ideologia de mercado e, assim, cúmplice do sistema, torna-se uma instituição produtora de fracassos, enquanto instrumento de conformação dos sujeitos com as estruturas excludentes do capital" (PEREIRA, 2008, p.356).

Por sua vez, problematizando a teoria que reflete a escola como legitimadora das desigualdades sociais, Marie Duru-Bellat (2005) discute o sistema educacional francês, partindo de Bourdieu e Passeron, no artigo intitulado "Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa". Problematiza tal teoria frente a determinações peculiares da escola francesa, refletindo o papel da escola neste sentido sendo ajustado por fatores estruturais. A partir do referencial teórico adotado, o que se afirma enquanto ponto inicial da discussão da autora é que

> [...] desde o final da década de 1960, a sociologia francesa tem denunciado vigorosamente a existência de desigualdades importantes e estáveis, tanto no acesso aos diferentes níveis de ensino quanto no êxito escolar stricto sensu. Essa denúncia assumiu a forma de uma teoria geral, elaborada por Bourdieu e Passeron (e apresentada em 1970 em La Reproduction), que fazia dessas desigualdades sociais a resultante necessária do funcionamento da instituição escolar. Essa tese, não só de grande influência entre os sociólogos, como também amplamente difundida, contribuiu para nutrir um certo fatalismo, pois estabelecia que a função mesma da escola era reproduzir e legitimar as desigualdades sociais (DURU-BELLAT, 2005, p.15).

Entretanto, questiona, a partir da sociologia da educação, que a escola continue com o mesmo papel relacionado às desigualdades sociais que tinha em meados de 1970, considerando que a escolarização sofreu expansão e houve consideráveis mudanças no contexto francês.

Importante salientar que o foco da pesquisa se debruça sobre as desigualdades sociais e a realidade da escola francesa, no entanto, perpassa aspectos relativos à função da escola na sociedade, os quais contribuem para se pensar o que a literatura apresenta enquanto sendo este papel, no caso desta pesquisa, tecendo problematizações a partir de Bourdieu e Passeron, por exemplo. Em nível de questionamentos e apontamentos, pondera-se

> [...] a predominância de teorias globais como as de Bourdieu, para quem a reprodução social presumivelmente operava de maneira implacável, quaisquer que fossem os contextos ou as épocas, levou a negligenciar o funcionamento concreto do sistema educacional (DURU-BELLAT, 2005, p.23).

São apresentadas as informações da pesquisa analisando informações coletadas desde o ensino primário até o ensino superior, relacionados a aspectos de desigualdade social. Concluindo que de forma independente das características pessoais, todos estão inseridos numa sociedade que tem concretas marcas de "postos" já definidos, e a definição destes não cabe à escola, já que esta aparece como meio eficaz para se atingir os melhores postos. Logo, é compreendido e exposto que "O papel da escola em matéria de desigualdades sociais é, pois, ajustado por fatores

estruturais, o que leva, sem dúvida, quanto a teorias como a de Bourdieu, a relativizar um pouco sua importância, ou pelo menos a repensá-la profundamente" (DURU-BELLAT, 2005, p.28).

Refletindo a função social da escola e parcerias público-privadas, Solange Antonia Ferreira (2006) aborda, em sua dissertação de mestrado, as implicações destas parcerias para a função social da escola, a partir de um projeto (1998-2002), enaltecendo o que concerne a autonomia da escola e dos sujeitos. Considerando, também, o que aparece defendido em discurso como normativas em função de uma "sociedade do conhecimento" enquanto forma de encobrir relações estabelecidas pela sociedade capitalista, a autora traz tais reflexões com base em Theodor Adorno, João Barroso e Dermeval Saviani, por exemplo.

Sua dissertação objetivou analisar dispositivos legais, referentes a um projeto realizado entre uma escola pública paulista e organismos nacionais e internacionais, entre 1998 e 2002. O campo empírico da pesquisa em questão foi uma Escola Pública Paulista de Ensino Médio e Técnico (EPEMT) a qual manteve parceria com seis organizações, quais sejam: uma ONG, uma Ação Comunitária Paroquial, uma Associação Educativa, um Núcleo Cultural, um Fórum da Educação e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, além de dois outros organismos externos. Também almejou pensar as implicações destes em relação à função social da escola, de acordo com o sentido de "autonomia" (institucional e individual) que aparece em discursos difundidos em agendas políticas. A autora parte do contexto neoliberal de reformas e implementações políticas advindas de orientações de agências internacionais para pensar a escola pública estadual, abrangendo um pano de fundo que enfraquece o papel do Estado em ações sociais e fortalece as ações de regulação pelo mercado (FERREIRA, 2006).

Esclarece que nos discursos hegemônicos acerca da educação as escolas públicas são expostas de dois modos. Por um lado, enquanto incapazes de solucionar seus próprios problemas e, como reflexo de um Estado enfraquecido, apresentando sinais de um modelo fracassado. Por outro lado, enquanto instituição que exerce a função ideológica de "educação para o trabalho", adotando a ideia de "antídoto ao estigma 'situação de risco'" e ao "desvio social", postulando uma forma simbólica de redentora na ação contra a pobreza. Assim, a autora expõe a relevância da pesquisa devido à função ideológica de a escola ganhar destaque, no contexto do início do século XXI, na discussão de aspectos relativos ao discurso embasado na autonomia institucional e individual, a partir do encontro dos dados referentes à escola pesquisada com dispositivos normativos oficiais, e com a avaliação interna de um de seus projetos (FERREIRA, 2006).

Observa-se e conclui-se com a trajetória da escola pesquisada, bem como com as análises de normativas oficiais e entrevistas, que esta revela aspectos pelos quais se percebe o que se "[...] apresenta como um movimento de construção democrática [...] pode sinalizar algo inverso ao que deveria ser denominado de 'autonomia', sobretudo no tocante à sua função na formação de indivíduos críticos" (FERREIRA, 2006, p.32).

Abordando a ampliação da função da escola, em dissertação de mestrado intitulada "A melhoria da qualidade da educação a partir de ações extracurriculares: política educacional do município de São Paulo e a ampliação da função da escola", Lilian Barone Vieira Ardito (2009), no que se refere à função da escola, elucida que esta sofre modificações através dos tempos, respondendo a necessidades sociais. Citando que uma ampliação na função da escola pode ser entendida como, além da responsabilidade pelo educar, também ser responsável pelo cuidar. Assim, a autora alerta para a necessidade de, ao se analisar políticas educacionais, ter sensibilidade ao problematizar os interesses que circundam a questão da função da escola (ARDITO, 2009).

A partir de análise do Programa São Paulo é uma Escola, oriundo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a dissertação de Ardito teve por objetivo investigar interesses e tendências políticas inerentes à criação e implementação do programa, assim como sua aplicabilidade nas escolas. Valendo-se de documentos oficiais e do projeto pedagógico de uma escola municipal da zona leste de São Paulo, bem como de análise das atividades relativas ao programa na escola participante (ARDITO, 2009).

Iniciando a reflexão, destacando aspectos que se relacionam com a temática de pesquisa que é de interesse comum (a função da escola), a autora explora em Bourdieu e Passeron a interpretação dos objetivos do programa estudado, defendendo a associação com a noção de violência simbólica, reproduzindo relações de seleção e exclusão. Afirma assim que no interior da escola são alimentados mecanismos de desigualdade, os quais acirram as contradições sociais (ARDITO, 2009).

São articulados reflexos de resoluções internacionais a respeito da educação e sua função na legislação brasileira, repensa desta forma aspectos da Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como da LDB, por exemplo. Também são analisados documentos que tratam do diagnóstico situacional da cidade de São Paulo, salientando que tais instrumentos defendem a escola como fonte de coesão social, e também, propõem a ampliação da

função da escola na medida em que atribuem a esta a incumbência de, além de educar, cuidar e zelar pela segurança dos alunos. Assim a autora enaltece as mudanças na função da escola conforme se alteram as necessidades e sociais e históricas (ARDITO, 2009).

Logo, mesmo que alguns trabalhos nesta categoria exponham mais uma reflexão crítica sobre o contexto no qual se insere a escola do que, propriamente, sobre a função da escola relacionada ao desenvolvimento de aspectos da formação cidadã. Ainda assim, observa-se que existem trabalhos que destacam a função da escola por um viés relativo à cidadania. Este fator se relaciona com o que preconiza a LDB, especialmente quanto à finalidade do Ensino Fundamental, mas demonstra o quanto se pode ainda aprofundar e refletir tal fator relacionado à escola pública.

2.1.2. A função da escola relacionada à disseminação de conhecimento

São quatro os trabalhos que, de alguma maneira, aproximam a reflexão acerca da função social da escola à disseminação do conhecimento. Primeiramente, o artigo de Patrícia Batista Marques e Marisa Irene Siqueira Castanho (2011), intitulado: "O que é a escola a partir do sentido construído por alunos", traz referenciais teóricos como: Lev Vigotski[16], Maria Helena Souza Patto, Pierre Bourdieu, Ana Merces Bahia Bock e José Bleger, visando investigar o sentido dado à escola por alunos. A partir de pesquisa participante e observações de campo com sujeitos de 10 a 13 anos (23 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II, que, no âmbito de um projeto social de educação não formal da comunidade de Heliópolis-SP, frequentavam o projeto pela manhã e iam à escola a tarde), foram construídos núcleos de significação que, entre outros, contemplavam a finalidade da escola.

A partir de Vigotski é analisada a função da escola, colocando em pauta a ideia de que a escola teria como papel fundamental a produção, no desenvolvimento da criança, de algo profundamente novo. Nesta direção, cita, a partir de Vigotski, que em

> [...] uma visão social e crítica do desenvolvimento humano, [...] entende-se que o ambiente, ao oferecer tarefas de ingresso ao mundo cultural, profissional e social, provoca o desenvolvimento das crianças em direção a estágios mais

[16] O nome deste autor aparece com a grafia diferente em alguns momentos do texto, isto se deve ao fato de que se optou por acompanhar a referência bibliográfica de cada obra utilizada, as quais apresentam o nome deste autor de diferentes formas, a partir de diferentes traduções.

> elevados, sendo a intervenção pedagógica fundamental para provocar os avanços que não ocorreriam espontaneamente (MARQUES; CASTANHO, 2011, p.25).

Com este fundamento teórico, as autoras colocam em discussão, entre outros aspectos, a finalidade da escola para os participantes, que, de modo sucinto, é:

> A escola é percebida pelos participantes como necessária e feita para o aluno aprender, se promover, conseguir emprego e ser alguém na vida. No entanto, muitas das significações negativas em relação a ela, ao cotidiano vivido, às práticas educacionais e aos relacionamentos interpessoais sugerem que ela não está funcionando como deveria, tampouco como gostariam (MARQUES; CASTANHO, 2011, p.31).

A partir dos participantes expõe-se que a escola é considerada importante, no entanto é atualmente vivida como cotidiano de aprendizagens não satisfatórias, aulas sem sentido, relações desrespeitosas, por exemplo, apresentando dificuldades para cumprir seu papel. Sobre a finalidade da educação, aparece entre a maioria dos participantes a apreensão de que a escola se destina à aprendizagem (MARQUES; CASTANHO, 2011).

Por conseguinte, pensando de modo próximo, acerca da crise de sentidos e significados na escola, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (2011) aborda como a escola vem apresentando dificuldades em realizar sua função social, qual seja a transmissão de conhecimento, na sociedade capitalista atual. É enfatizado o papel histórico da escola enquanto reprodutora da divisão social, ressaltando, entre outros aspectos, o fato da escola ainda não ter assimilado suas novas demandas, vindas das relações materiais de produção. Para tanto, se utiliza de um referencial teórico que envolve Karl Marx, István Mészaros, entre outros (MENDONÇA, 2011).

Aborda-se que a escola tem sofrido diversas críticas de ordens distintas e, talvez, o único consenso que apareça em tais críticas se deva ao ideário de que a escola não mais cumpre seu papel de ensinar. O questionamento que envolve a crise de sentido e significado da escola culmina no pensamento sobre a finalidade da escola na sociedade capitalista atual, como também sobre suas consequências na vida social, posto que estudantes e professores têm construído e atribuído sentidos e significados à escola que se distanciam de uma formação humanizadora (MENDONÇA, 2011). Em nível de contextualização, a autora expõe:

> A escola, na sociedade capitalista, tornou-se a instituição dominante no oferecimento de educação formal, tendo como tarefa central a reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes. Não podemos esquecer que a escola moderna nasce junto com as fábricas, com a Revolução Industrial. Este duplo processo de morte da antiga produção artesanal e de nascimento da produção fabril gera o espaço para a moderna instituição escolar pública (MENDONÇA, 2011, p.343).

Desta forma, é explicitado que recaiu sobre a escola a função de produzir um novo indivíduo "[...] que expressasse a ruptura com a ordem feudal e disciplinasse o operário ao novo modo de vida, onde a transmissão de determinados conhecimentos é elemento fundamental no modo de produção capitalista" (MENDONÇA, 2011, p.344). Neste sentido se questiona qual seria o papel da escola, posto que

> Historicamente, coube à instituição escolar a *guarda e a responsabilidade social da transmissão do conhecimento.* Essa característica marca o objetivo da escola, que embora passe por crises exatamente por não *atender a contento* tal meta, nem por isso tem negada sua função social, ou seja, há, ainda, um reconhecimento social da sua necessidade e de seu conteúdo histórico específico. Há, também, a expectativa de que a escola deva transmitir conteúdos escolares, traduzidos na relação professor/estudante e ensino/aprendizagem. Porém, os problemas que vêm se materializando no cotidiano escolar põem em xeque esse papel histórico da escola (MENDONÇA, 2011, p.347, grifo original).

A partir de Leontiev, explica que atores sociais, como professores e estudantes, já encontram posto e elaborado o significado social da escola, de forma independente das relações que estabelecem com esse significado. Com efeito, a relação entre professores e alunos para com o significado não é direta e imediata, mas exige mediações que criem condições para a atribuição de sentido pessoal ao significado, o que promulga práticas sociais cristalizadas (MENDONÇA, 2011).

Aprofundando a ideia relativa à função da escola, é ponderado que a escola seria o local privilegiado para mediações, visando à socialização de conhecimentos, pedagogicamente estruturadas para este fim. Contudo, reflete que a falta de mediações tem criado na escola um ambiente de crise de sentidos e significados, no qual os sujeitos, ao entrarem em estranhamentos relativos a isto, tornam as relações distantes e inaptas para a atividade escolar. Conclui-se que, em uma avaliação otimista, a escola contemporânea se apresenta como espaço desfavorável para a socialização de conhecimentos, ainda que dentro de uma perspectiva capitalista. No entanto, a escola abarca um considerável número de indivíduos, em grande tempo de suas vidas, assim, "negar a escola por não mais propiciar e garantir o acesso e domínio de conhecimentos seria uma atitude muito simplista frente à complexidade do problema" (MENDONÇA, 2011, p.355).

Envolvendo agora o pensamento acerca da sociedade capitalista, Elisangela Braga (2011) remete-se à escola como possível reprodutora da dominação, na dissertação intitulada "Escola pública: que escola é essa?". Articulando autores como Mikhail Bakhtin, Marx e Engels, Maria Helena Souza Patto, Dermeval Saviani e Lev Vigoksti, Braga (2011) trabalha com entrevistas

com diretoras, coordenadoras e professoras da rede municipal de Piracicaba-SP, as quais incorrem no discurso de que a função da escola se refere à aprendizagem dos alunos. Faz-se interessante destacar que a autora anuncia em suas considerações a necessidade de pensar para além de "dentro da escola" este tema, considerando instâncias de poder.

Basea-se em dois pilares teóricos: em Vigotski, considera a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, e em Saviani, considera o que este postula acerca da escola e do local que ela ocupa no processo de aprendizado. Assim, a partir destes referenciais assume "[...] que a prática escolar é prática social, constituída historicamente, em condições concretas de produção" (BRAGA, 2011, p.21), bem como postula que "[...] o domínio da cultura é indispensável para que os membros das camadas populares [...] dominem conteúdos fundamentais, por meio de práticas pedagógicas que garantam a eles o direito à apropriação de conhecimentos sistematizados" (BRAGA, 2011, p.21).

Apresentando aspectos interessantes que marcam o trabalho de Braga (2011), é possível expor considerações da autora acerca da pesquisa empírica:

> Contemplei, neste estudo, profissionais que trabalham em quatro regiões territoriais da cidade: norte, leste, oeste e rural. Embora haja nos enunciados das profissionais entrevistadas menção às dificuldades enfrentadas pela sua escola, as quais podem estar relacionadas às condições de vida daquela região, eu esperava que as condições de localização da escola fossem abordadas com maior ênfase por elas. Mesmo que uma ou outra tenha se referido ao estado de pobreza dos alunos, e identificado esse estado como empecilho para que a escola cumprisse sua função de ensinar e garantir que todos aprendessem, não consegui captar indícios de que as profissionais estivessem fazendo uma crítica ou análise da desigualdade social, do não acesso aos bens materiais a que os alunos teriam direito; nem um questionamento sobre o motivo pelo qual tantas famílias moram em condições tão precárias. Uma diretora chega a apontar que o bairro onde está a sua escola tem vários pontos de drogas e que há pais de alunos presidiários (BRAGA, 2011, p.115).

Não obstante, a autora tece considerações no sentido de refletir os dados da pesquisa expondo aspectos que se ligam a desafios e sentimentos, por vezes contraditórios, para as participantes. Assim, é abordado, entre outras coisas, o fato das participantes em seus discursos revelarem "[...] explícita ou implicitamente, que a escola é um lugar de socialização dos bens culturais construídos historicamente pela humanidade" (BRAGA, 2011, p.116). Em contrapartida, embora as participantes elenquem a escola como espaço de aprendizagem, não tornam explícitos os conteúdos que acreditam ser responsabilidade da escola viabilizar.

Por último, ao pensar a escola como instituição social, Eliete Ramos de Souza (2013), busca refletir em sua dissertação de mestrado a escola como instituição, a função da escola pensando a transmissão e a assimilação de conhecimentos, conteúdos científicos que permitem o desenvolvimento da função social da escola (técnico-científicos, socioculturais e político-econômicos), assim como a função social da escola do Paraná, a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Paraná. Como referencial a autora se utiliza: Peter e Brigitte Berger, Émile Durkheim, Paulo Freire, Werner Jaeger, István Mészáros, Jean-Jacques Rousseau, Gimeno Sacristán e Dermeval Saviani.

Essencialmente buscando discutir a função da escola, Souza (2013) propõe uma análise com base numa revisitação histórico-filosófica do tema, realizando pesquisa bibliográfica e, também, análise documental que proporcione reconhecer este caráter no aparelhamento escolar. De modo que a pesquisa aparece em três momentos: caracterizando a instituição social em sua natureza para se compreender a escola num contexto socialmente determinado; analisando a escola a partir de sua função social e; analisando as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Paraná, investigando a função social da escola neste documento (SOUZA, 2013).

Tendo como base a ideia de que a função da educação escolar é fonte de contribuição para o desenvolvimento humano, promovendo o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos que foram historicamente produzidos e acumulados, no intento da formação humana. Na articulação entre o que defende teoricamente e a análise do documento referente às Diretrizes, é proposta a avaliação do cumprimento da função da escola, considerando a estrutura social, política e econômica da qual faz parte a escola e os embates entre a realidade de formação para atendimento de demandas sociais e necessidade de formação para o desenvolvimento das capacidades humanas (SOUZA, 2013). Desta forma, é elaborado que

> [...] pela educação, os seres humanos orientam as novas e atuais gerações de sujeitos a produzirem e reproduzirem o ato de transformação da natureza, de si e dos outros, em mutualidade, por meio do trabalho. Ao dirigirmos este estudo ao papel das instituições na modernidade, ineludivelmente devemos vincular a instituição "educação" ao papel desenvolvido pela escola em nossa sociedade, principalmente por sua origem vinculada ao objetivo de atender as demandas sociais em contextos históricos determinados para a produção e reprodução dos valores culturais, políticos, econômicos e sociais (SOUZA, 2013, p.28).

Ao refletir a proposta educacional paranaense, é apontado que esta se debruça a indicar, a respeito da função social da escola: garantir o acesso aos conhecimentos acumulados na história

pela humanidade, requisitados no preparo das novas gerações para a preservação/transformação social, a partir da transmissão e assimilação dos conhecimentos, de modo sistematizado. As Diretrizes analisadas apresentam vinculação com o projeto de governo e a autora afirma compreender que a escolha de certos modelos de formação, neste sentido, está relacionada com o fortalecimento da sociedade. Estabelece igual compreensão de que as propostas de formação dos indivíduos pela escola são oriundas de projetos políticos de sociedade, os quais intentam conservá-la ou transformá-la (SOUZA, 2013). Assim, percebem-se aqui aspectos existentes nos outros trabalhos citados que se referem ao fato de que, mesmo elencando categorias diferentes para se pensar a função da escola, de alguma forma estas categorias não se excluem uma da outra. Nesse trabalho aparece, com este último aspecto acerca da conservação ou transformação da sociedade a partir da formação escolar, uma preocupação implícita que se relaciona com a atuação cidadã dos indivíduos formados.

Faz-se relevante enfatizar que este levantamento junto à revisão de literatura é de grande auxílio no aprofundamento de estudos sobre o tema "função da escola". Considerando que a partir disto torna-se possível ter e, também, buscar outras fontes de contribuição. É possível afirmar que a revisão de literatura realizada criou condições para se pensar a função da escola de um modo mais abrangente, pois os trabalhos aqui estudados apontam possibilidades para se afirmar e discutir esta função de diferentes formas. Dentre estas possibilidades pode-se observar que os trabalhos tendem a se concentrar em duas frentes: entre a função da escola estar relacionada com a formação para a cidadania e/ou com a disseminação do conhecimento acumulado pela humanidade no decorrer dos tempos.

De modo geral, analisando a revisão, foi possível observar que a função da escola aparece com diferentes delineamentos, relacionados a diferentes referenciais teóricos adotados em cada trabalho. Em síntese, na maioria dos trabalhos ora a função da escola aparece relacionada a aspectos acerca de uma formação para a cidadania, ora ligada à disseminação de conhecimento. Interessante observar que, em sua maioria, os trabalhos que se dedicam ao estudo do tema função da escola parecem fazê-lo com base em autores cuja matriz teórica é marxista.

Contudo, pondera-se que, em hipótese, as duas diferentes funções atribuídas para a escola não são totalmente desconexas, pois é possível ajuizar que o exercício da cidadania dependa de um conhecimento construído pelos homens na história social, bem como o conhecimento construído pelos homens através dos tempos envolva o exercício da cidadania. É possível afirmar

que apenas faz sentido refletir a função da escola considerando o processo de construção histórica que a envolve. Como também, atentando para as leis, observando como as determinações oficiais influenciam a condução da escola e esta, por sua vez, ressignifica e incorpora tais determinações dentro de um contexto histórico, social e político específico.

Por último, vale ressaltar que há determinada lacuna entre os trabalhos com os quais se teve contato nesta revisão de literatura acerca da função da escola. Esta se refere ao fato de ainda não existir pesquisa que aborde e aprofunde a questão relativa à função social da escola pública estadual paulista, articulando referencial teórico, determinações de documentos oficiais e concepção de atores escolares. Neste ponto expõe-se a relevância da pesquisa aqui desenvolvida, empenhando um esforço no sentido de articular três diferentes esferas como possibilidade de se pensar a função social da escola pública estadual paulista.

2.2 A função social da escola no referencial teórico adotado

Almejando aprofundar-se no fenômeno escola tem-se aqui por intuito uma aproximação com as características das raízes da escola que temos atualmente, bem como a defesa de determinado ponto de vista com relação à função da escola, em detrimento de outros. Cabe salientar que não se intenta afirmar uma verdade, mas defender um ponto de vista para com a função da escola como base de reflexão, explicitamente sem negar ou reduzir outros pontos de vista possíveis. A base para reflexão que guiará o decorrer do trabalho advém de autores que trazem como matriz teórica e filosófica o materialismo histórico e dialético, entre estes autores estão: Dermeval Saviani, Alexander Romanovich Luria, Alexis Leontiev e Lev Semenovich Vigotski. Deste modo, nos parágrafos que seguem serão tecidas ideias que conjecturam articulações entre as concepções de homem, de educação e de trabalho, tendo como base a ideia de escola como responsável pela socialização do saber sistematizado.

Inicialmente, refletir sobre a função da escola incita elaborar a forma como "A grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem" (LURIA, 1979, p.73, grifo original). Neste sentido, a partir da característica essencial citada, é colocado em evidência o caráter inegavelmente humano que carrega a educação. Portanto, pensar a função da escola, logo de início, incita dois

questionamentos: o que se entende por escola e a quem esta se destina. Assim, serão apresentados nestas primeiras palavras, como prolegômenos, conceitos essenciais e basilares relacionados a tais questionamentos: a concepção de homem e a concepção de educação. Vale ressaltar que sendo a educação caracteristicamente humana, seria impossível refleti-la sem antes pensar acerca do conceito que se defende sobre o próprio homem.

De acordo com Alexander Romanovich Luria (1979) o homem se difere dos animais por suas atividades conscientes, que podem ser sintetizadas em três traços: o primeiro diz respeito ao fato de que a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos; a segunda implica na ideia de que a atividade consciente do homem não é forçosamente determinada por impressões evidentes recebidas do meio e, por fim, a terceira impõe que o conhecimento e as habilidades do homem vêm da assimilação da experiência de toda a humanidade.

Explica o autor que os homens têm seus atos regidos por complexas necessidades, chamadas de "superiores" ou "intelectuais", entre as quais está a necessidade cognitiva que impulsiona a aquisição de conhecimentos novos, de se comunicar e de ser útil, por exemplo. Neste sentido, enquanto os animais apresentam formas de comportamento baseadas em motivos biológicos, os homens apresentam comportamentos de independência em relação a estes, ou seja, os homens têm como possibilidade não se sujeitar às influências biológicas ou mesmo reprimi-las. Por conseguinte, dizer que a atividade consciente do homem não é determinada por impressões evidentes do meio incorre em compreender que ao homem é possível refletir suas condições com relação ao meio, enquanto ao animal, não. Neste sentido, pode o homem observar, refletir e interpretar os acontecimentos de modo a orientar-se a agir com base em leis mais profundas do que meras impressões exteriores (LURIA, 1979). Logo, "[...] há todo fundamento para afirmar-se que o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, *é livre"*. (LURIA, 1979, p.72, grifo original).

O terceiro traço que caracteriza a atividade consciente do homem e, assim, o difere do comportamento do animal, consiste em que a maior parte dos conhecimentos e habilidades do homem advém da assimilação da experiência de toda a humanidade, a qual foi acumulada através dos tempos e é transmitida no processo de aprendizagem. Desde o nascimento os seres humanos vão formando seus comportamentos por meio do que foi construído na história, é esperado pela fala de outrem que o ser humano entre em contato com conhecimentos elementares para,

posteriormente através da linguagem, assimilar "[...] na escola as mais importantes aquisições da humanidade" (LURIA, 1979, p.73).

> A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal (LURIA, 1979, p.73).

Desta maneira, acentua o autor que ao homem cabem peculiaridades de forma superior de vida e, estas, devem ter suas raízes buscadas na forma histórico-social de atividade, considerando que esta está relacionada com três fatores: o trabalho social, o emprego de instrumentos e o surgimento da linguagem. Através do trabalho, coube ao homem o emprego e o preparo de instrumentos - sabe-se que desde a antiguidade as lascas de pedra são os instrumentos mais primitivos do homem para trabalhar. Compreende-se que a confecção de um instrumento de trabalho está para além de motivos biológicos do homem, pois carece de um sentido que é dado a partir de seu posterior uso, quer dizer, "[...] exige, juntamente com a operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. É esta a condição fundamental, que surge no [...] trabalho, e pode ser chamada de primeiro surgimento da consciência" (LURIA, 1979, p.76).

Outra característica humana que aparece como condição para a formação da atividade consciente do homem diz respeito à linguagem. Luria (1979) define a linguagem como sistema de códigos que possibilita designar objetos do mundo exterior, assim como ações e qualidades, por exemplo. Neste sentido as frases representam o principal meio de comunicação que permite aos homens transmitir informações e, também, criar condições para que seja assimilada a experiência acumulada por gerações. Existem fundamentos que permitem a crença de que a linguagem surgiu a partir de formas de comunicação oriundas aos homens por meio de processos de trabalho (LURIA, 1979).

Aproximando a reflexão com o que propõe Saviani (1992), o homem, diferente dos outros animais, carece de produzir sua própria existência, para tanto, os homens adaptam a natureza a si, transformando-a pelo trabalho. Este autor explica assim que "Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o da cultura)" (SAVIANI, 1992, p.19). Antes de aprofundar a reflexão com relação à construção da cultura, vale

enfatizar que a linguagem tem suas raízes nas relações sociais que derivaram do trabalho, o que remete ao período de passagem da história natural à história humana (LURIA, 1979).

A importância da linguagem deve ser reconhecida em, ao menos, três fatores que culminam em mudanças essenciais na atividade consciente do homem. Um destes fatores incide no fato de que com a linguagem se pode discriminar objetos, atentar para eles e conservá-los na memória, ou seja, a linguagem permite memorização e representação. Outro fator importante implica em que as palavras indicam mais do que coisas, abstraindo propriedades essenciais destas, assim, a linguagem permite abstração de propriedades e generalização, "Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas *meio de comunicação* mas também o *veículo mais importante do pensamento,* que assegura a transição do *sensorial* ao *racional* na representação do mundo" (LURIA, 1979, p.81, grifo original). O último aspecto da linguagem que é essencial para mudança na atividade consciente se refere à linguagem ser um fundamental veículo de transmissão de informações. Com estas características da linguagem, Luria (1979) defende que esta representa o mais importante meio de desenvolvimento da consciência, penetrando em todos os campos da atividade consciente do homem, de modo a reorganizar os meios de percepção do mundo exterior, criando novas leis para tal. Deste modo, a linguagem terá fundamental importância para a formação de processos psíquicos, ou seja, a linguagem irá tornar possível aos homens ser consciente, conectando assim cada indivíduo à história social da humanidade. Vista desta forma a linguagem é entendida como função central das relações sociais, proporcionando outras funções entre os homens, em especial, o pensamento, que vem a ser a função primordialmente requisitada para a atividade laboral (MARTINS; RABATINI, 2011).

Traçando um breve resumo acerca da passagem dos animais aos homens, cita-se a partir de Alexis Leontiev (1978) três estádios: um primeiro estádio, de preparação biológica do homem, no qual surge a posição vertical, se utilizam de utensílios rudimentares e desenvolvem formas primitivas de comunicação; um segundo estádio no qual ocorre a passagem ao homem, com a fabricação de instrumentos e o desenvolvimento de formas, mesmo ainda embrionárias, de trabalho e sociedade; e, por último, um terceiro estádio, de viragem, no qual a evolução do homem permite que ele se liberte totalmente da dependência de motivações biológicas. Não obstante, "o homem devidamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado" (LEONTIEV, 1978, p.263).

Este autor, então, defende que não são exigidas mudanças biológicas hereditárias para que o homem passe para uma vida em que sua cultura é cada vez mais elevada, assim, compreende-se que os aspectos sociais superam os biológicos, de modo que o homem pode já ter adquirido capacidades biológicas, mas pode ainda estar se modificando devido ao social, "A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade" (LEONTIEV, 1978, p.264). Logo, se entende o biológico enquanto sendo limitado e a cultura ilimitada, compreendendo que o ser humano não perde seus aspectos biológicos, mas os têm incorporados na história social ao emergirem as funções culturais a partir das produções humana, pois "[..] a natureza é substrato e a condição de emergência da cultura" (MARTINS; RABATINI, 2011, p.348).

Sabe-se que desde o início da história as condições de vida foram se modificando e as aquisições da evolução foram sendo passadas de geração em geração, culminando no progresso histórico. Sendo que o que permitiu a fixação das aquisições foram os fenômenos externos da cultura material e intelectual, relacionados ao trabalho (LEONTIEV, 1978). Portanto, a relevância deste tema se acentua com relação à compreensão do que se entende por cultura.

Ao modificar a natureza devido ao desenvolvimento de suas necessidades os homens criam objetos e avançam para a criação de máquinas mais complexas, criam casas, vestimentas e outros bens. Estes processos de criações materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens, de modo que o conhecimento dos homens acerca do mundo cresce (LEONTIEV, 1978).

> Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. [...] o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p.266).

Contribuindo com esta explanação, esclarecem Martins e Rabatini (2011, p.345) que a cultura "[...] é produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana e, assim sendo, o homem nessa perspectiva produz cultura, mas também é fruto das relações sociais, que são internalizadas por ele e que se expressam na forma de funções psíquicas". Afirmam as autoras que a partir de maneiras historicamente estabelecidas acontecem tanto a produção como a apropriação da cultura, do mesmo modo como também ocorre na

educação escolar, “O processo de ensino se impõe como traço universal, tornando a educação inalienável do desenvolvimento de indivíduos” (MARTINS; RABATINI, 2011, p.354).

Dada a importância da educação escolar para o desenvolvimento humano – ao envolver todos os aspectos previamente citados, como: a atividade consciente, para a qual necessita-se do trabalho social, do emprego de instrumentos e da linguagem, por exemplo – se faz plausível compreender o modo como o autor defende um tipo de análise ao estudar os fenômenos que se referem à vida da consciência e seus aspectos.

Existe, assim, entre os pontos relativos à vida da consciência, a importância acerca do entendimento sobre as questões que envolvem o pensamento e a linguagem. Tal importância reside na compreensão de que estas questões estão no centro do problema ao qual se referem as relações entre as diversas funções psicológicas e as diferentes modalidades de atividade da consciência. Lev Vigotsky (2000) entende que para se estudar as relações entre pensamento e linguagem se deve adotar uma espécie de análise aplicada em psicologia. Neste sentido, explica o autor que existem dois métodos possíveis.

O primeiro destes métodos se refere a uma análise denominada como “decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos” (VIGOTSKY, 2000, p.5). O que caracteriza este método é a possibilidade que proporciona em se obter elementos heterogêneos do todo, que tem propriedades divergentes que não podem ser encontradas na totalidade. Um exemplo disto é a comparação com o método químico de decomposição da água, o qual resulta em elementos como o hidrogênio, que é autocombustível e o oxigênio, que conserva a combustão, ambos os elementos com características discrepantes da característica essencial da água, qual seja, apagar o fogo. Este método é questionável devido a, em seu processo, perder-se o todo de vista. No caso do pensamento e da linguagem, essa análise acaba propondo uma diretriz geral que não tem aplicação concreta (VIGOTSKY, 2000).

O segundo método de análise marca um momento decisivo na teoria do pensamento e da linguagem, que pode ser denominada “análise que decompõe em unidades a totalidade complexa” (VIGOTSKY, 2000, p.8). Essencial para a compreensão desta análise é a compreensão sobre o entendimento de unidade. “Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis desta unidade” (VIGOTSKY, 2000, p.8).

A compreensão deste segundo método recai sobre o entendimento de que ao estudar as unidades complexas deve-se substituir a decomposição em elementos pelo desmembramento em unidades. Encontrando, assim, propriedades que não se decompõem e que se conservam enquanto unidades inerentes a certa totalidade. Enfocando o problema que envolve pensamento e linguagem, destaca-se a unidade que não se deixa decompor e que tem propriedades inerentes ao pensamento verbalizado e pode ser encontrada no caráter interno da palavra: seu significado. Ou seja, esta outra face da palavra, que por muito tempo pareceu esquecida, carrega um problema a ser entendido acerca do que chamam de pensamento verbalizado. Sobre isto, se esclarece primordialmente que "Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem" (VIGOTSKY, 2000, p.10).

Assim compreende-se que a questão que envolve o significado, envolve-o tanto como fenômeno da linguagem, quanto fenômeno do pensamento e, justamente por isso, por ser unidade do pensamento verbalizado, o método para investigar o problema deve ser o da análise semântica, da análise do sentido da linguagem e significado da palavra. Para tanto, se aborda a comunicação humana, dotada de sistema de signos, estabelecida em compreensão racional e com intenção de transmitir ideias, que tem como sistema de meios a linguagem humana. Sabendo que "[...] a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado" (VIGOTSKY, 2000, p.12), o que culmina em verificar que a comunicação depende de generalizações, nas quais se encaixam vivências e ideias a serem transmitidas, bem como do desenvolvimento do significado da palavra. Isto permite compreender que apenas são possíveis as formas superiores de comunicação psicológica devido ao homem refletir a realidade de modo generalizado no pensamento (VIGOTSKY, 2000). Assim, "Só começamos a entender a relação efetiva entre o desenvolvimento do pensamento da criança e o desenvolvimento social da criança quando aprendemos a ver a unidade entre comunicação e generalização" (VIGOTSKY, 2000, p.13).

Outro ponto importante, que cabe ao segundo método face ao estudo do pensamento e da linguagem, circunda a relação entre o intelecto e o afeto na interface do pensamento e da linguagem com as outras atividades da consciência. O que cabe ressaltar neste sentido é a importância em se pensar de modo conjunto e profundamente relacionado a parte intelectual da consciência e a parte afetiva, posto que a separação destes aspectos resulta na perda de um caminho possível para a explicação das causas do pensamento. Logo, retoma-se a importância da análise que decompõe a totalidade complexa em unidades, pois esta análise demonstra que

> [...] existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade de concreta do indivíduo (VIGOSTKY, 2000, p.16-17).

É deste modo que o autor expõe que o segundo método aqui apresentado cria condições para se revelar não apenas a unidade interna do pensamento e da linguagem, como também elaborar relações e reflexões acerca da relação do pensamento verbalizado com os demais aspectos da vida da consciência enquanto totalidade, como também, com suas funções particulares e peculiares (VIGOTSKY, 2000).

Pensando na relação entre a problemática referente ao pensamento e a linguagem com relação ao desenvolvimento da criança e, também, com relação ao seu desenvolvimento escolar, faz-se importante refletir acerca da compreensão de aprendizagem em articulação com a noção de desenvolvimento. No entanto, ao pensar a relação entre educação e desenvolvimento, logo surge uma problemática que se refere a diferentes teorias que afirmam, cada uma a sua forma, que um precede o outro ou que educação e desenvolvimento coexistem.

Vigotskii (1988), partindo de pressupostos que antecedem tal problemática, formula uma teoria outra. O autor parte da premissa de que a aprendizagem da criança tem início muito antes da aprendizagem escolar, assim, afirma que a educação escolar nunca começa no zero, pois, sempre há uma pré-história relativa à aprendizagem da criança.

> Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética [...]. Um exame atento demonstra que essa aritmética pré-escolar é extremamente complexa, que a criança já passou por uma aprendizagem da aritmética (VIGOTSKII, 1988, p.109).

No entanto, o fato de considerar esta pré-história da aprendizagem não quer dizer que exista uma continuidade direta no desenvolvimento da criança com relação às próximas etapas da aritmética. O curso da aprendizagem pode ser desviado ou seguir caminho oposto ao almejado, contudo, o que não se pode negar é a existência de uma etapa no desenvolvimento da criança que precede a aprendizagem escolar. Com efeito, faz sentido afirmar que aprendizagem e desenvolvimento não se encontram pela primeira vez na escola, e sim, sempre estiveram ligados desde o nascimento da criança. Exemplo disto é o fato de

a criança aprender a língua dos adultos, com estes adquirir informações e moldar suas condutas (VIGOTSKII, 1988).

Em contrapartida, há de se considerar que a aprendizagem escolar acrescenta algo totalmente novo no desenvolvimento da criança, que se liga ao modo essencial como entram em contato com o domínio de noções. Mas, além disso, se relaciona com o que Vigotskii (1988) aborda como área de desenvolvimento potencial. Esta área é definida pela diferença entre dois níveis, entre o nível das atividades que a criança realiza com a ajuda de adultos e o nível das atividades que pode desenvolver com uma tarefa independente. Nesta visão, é considerado que o nível de desenvolvimento da criança deve ser parâmetro para a coerência com sua aprendizagem, o que torna possível a conclusão fundamental de que o nível de desenvolvimento está relacionado com a capacidade potencial de aprendizagem (VIGOTSKII, 1988).

Sendo assim, existe uma relação que deve ser considerada em duas frentes para que esta relação, entre capacidade de aprendizagem e processo de desenvolvimento, seja efetiva:

> [...] não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico (VIGOTSKII, 1988, p.111, grifo original).

O primeiro dos dois níveis citados se chama "desenvolvimento efetivo", ao qual se refere o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais alcançadas pela criança devido a um prévio processo de desenvolvimento. Deve-se considerar que apenas o desenvolvimento efetivo não garante o conhecimento acerca do desenvolvimento da criança, é preciso levar em consideração outras possibilidades. Pois, o que o desenvolvimento efetivo garante é o conhecimento daquilo que a criança é capaz em atividades independentes. Contudo, com o auxílio de adultos, com base na imitação, a criança tem potencialidades para além do que é capaz em atividades independentes. Assim, "A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança" (VIGOTSKII, 1988, p.112). Zona de desenvolvimento potencial é o segundo nível, é como se chama aquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio de adultos, ponderando que isto, que hoje ela faz com ajuda de outrem, no futuro será algo que fará por si só. "A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só

o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação" (VIGOTSKII, 1988, p.113).

Isto posto, é possível afirmar, com esta teoria da área de desenvolvimento potencial, o contrário do que tradicionalmente se orienta, de que o bom ensino seria unicamente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Desta noção decorre também outra concepção, segundo a qual as funções psicointelectuais aparecem sempre duas vezes para os seres humanos em seu desenvolvimento, uma primeira vez no coletivo, enquanto em atividades sociais como sendo funções interpsíquicas e uma segunda vez, de maneira interna ao pensamento, ou seja, como funções intrapsíquicas. Exemplo disto é a linguagem, que primeiramente aparece como forma de comunicação entre crianças e adultos e, posteriormente, aparece uma segunda vez como função mental interna, que fundamenta o pensamento (VIGOTSKII, 1988). Caracteriza-se desta forma a importância da aprendizagem:

> [...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VIGOTSKII, 1988, p.115).

Pensando no papel da escola, cabe aqui salientar que este se liga a estimular processos de desenvolvimento, "A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar" (VIGOTSKII, 1988. p.114). Nesta direção, expõe-se que o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem[17] de modo a, assim, criar a área de desenvolvimento potencial. Com relação ao saber transmitido na escola tem-se que cada disciplina escolar carrega determinada relação com o desenvolvimento da criança, sendo que esta relação muda com a passagem de uma série para outra e, sendo assim, abre sempre uma necessidade de se reavaliar a função e a importância de cada disciplina para o desenvolvimento psicointelectual (VIGOTSKII, 1988).

[17] Em nível de maior esclarecimento: "[...] aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. [...] Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica [...] dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística" (VIGOTSKII, 1988, p. 116).

> Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 1988, p.115).

Partindo destas concepções torna-se relevante aprofundar e refletir a questão relacionada à transmissão do saber. Discutindo os entremeios relacionados à transmissão do saber socialmente, Saviani (1992) costura articulações entre a produção do saber e a elaboração do saber:

> Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização (SAVIANI, 1992, p.81).

Isto posto, cabe ressaltar que este aspecto se liga ao fato de que constante também é a produção do saber, de modo que, sendo o saber produzido socialmente, entende-se que este "está sendo", ou seja, não é acabado, ao se abordar a socialização de um saber se pressupõe que exista um saber, no entanto isto não quer dizer que este saber esteja acabado. Portanto, é um saber que pode se transformar, mas para que esta transformação seja possível existe a necessidade de que os agentes sociais dominem este saber. "Portanto, o acesso a ele se impõe" (SAVIANI, 1992, p.83).

De forma complementar, para Paro (2014) é preciso se ter clareza da especificidade histórica do homem, entendendo que o homem chega ao mundo dotado de infinitas potencialidades para ser humano-histórico, formando sua personalidade ao apreender a cultura. No entanto, tais potencialidades não se efetivam naturalmente, para tal se faz necessária a intervenção do educador. Nisto consiste o poder do educador, na capacidade que tem de proporcionar aos indivíduos se fazerem seres dotados de historicidade. Tal dado se conecta ao que se tem discutido, ao incluir que a educação está fundada no processo constante de busca realizado pelo ser, bem como na necessidade de socialização do saber para empoderamento dos homens.

Conforme já exposto, é possível entender que pensar a existência humana implica compreender que esta é um produto do trabalho, já que o homem se forma homem e ativamente reproduz sua existência. Partindo disto se torna possível estender o pensamento e considerar que é preciso um processo de aprendizagem pelo qual o homem se humanize e, também, construa sua existência (SAVIANI, 2007). "Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação

do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo" (SAVIANI, 2007, p.154).

Com este olhar, é possível refletir a relação existente entre a educação e o trabalho, de modo que por um processo de aprendizagem intencional o homem se caracteriza homem, assim como se torna capaz de continuar existindo através de um processo que imbrica educação e trabalho. Deste modo, produzir continuamente a existência é aludir ao desenvolvimento de conteúdos que são efetivos a partir de sua relação com a experiência. Isto implica num real processo de aprendizagem. Com efeito, o que não for validado empiricamente será afastado, enquanto aquilo que o for deverá ser, não apenas preservado, mas também compartilhado com as gerações que se sucederem no intuito de perpetuar a espécie (SAVIANI, 2007).

Faz sentido, assim, tecer apontamentos históricos acerca da relação educação-trabalho a fim de aumentar e aprofundar a reflexão.

Historicamente, o trabalho e a educação apareciam em tempos remotos de forma conjunta, coexistindo. No entanto, no decorrer dos tempos, as relações foram se modificando e os processos de trabalho e de educação também. Com o desenvolvimento produtivo ocorreu a divisão do trabalho e, em decorrência disto, apareceu a apropriação da terra, o que culminou em uma ruptura na integração antes vivida nas comunidades primitivas (SAVIANI, 2007). Esclarece o autor que "A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em conseqüência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários" (p.155).

Uma das consequências desta divisão foi o aparecimento da possibilidade de a classe dos proprietários subsistir sem trabalhar. É parte da essência humana ser definida pelo trabalho, assim, ainda é considerado que sem trabalho não é possível ao homem viver. Contudo, como os proprietários tinham a terra e poderiam assim dominar o controle sobre esta terra, fez-se possível aos proprietários viver do trabalho de outrem, ou seja, daqueles tidos enquanto não-proprietários. A estes últimos coube a obrigação de trabalhar, não apenas para se manter, mas também para manter o dono da terra, que foi, então, convertido em seu senhor (SAVIANI, 2007).

Discorrendo sobre esta temática Saviani (2007) expõe que, ao passar do tempo, esta divisão acometeu também uma divisão na educação, pois, se anteriormente a educação poderia ser identificada coexistindo com o processo de trabalho, com a separação em classes isto já não mais seria possível.

> A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho [...] E é aí que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa ela recebeu o nome de escola. Desde a Antigüidade a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação (SAVIANI, 2007, p.155, grifo original).

Esta noção exposta relacionada ao surgimento da escola pode ser mais bem explicitada na etimologia da palavra escola. Nesta etimologia tem-se que o termo "escola" vem do latim *schola*, que, por sua vez, vem do grego *skholé*, significando: discussão, debates, mas também lazer. Muito provavelmente *skholé* tem origem no grego antigo *echein*, que significa estar em certas condições. Há também o entendimento de *skholé* como tempo ocioso e produtivo, no qual os gregos desfrutavam boas conversas e, desta forma, boa aprendizagem (MERRIAM-WEBSTER, 1998).

Explicada a aparição da escola, com seu caráter duplo, Saviani (2007) elucida a função que a escola tinha para cada classe. Em contrapartida, com a ruptura do modo de produção escravista, a ordem feudal cria um novo tipo de escola que altera a concepção abordada e conhecida até então. De modo diferente da educação ateniense, espartana e romana – para as quais o Estado tinha papel de suma importância – na Idade Média as escolas aparecerão intensamente vinculadas à marca da Igreja Católica. O capitalismo vigente provocará mudanças cruciais na educação, então confessional, a partir da ruptura entre religião e Estado, que se dá paulatinamente desde o Renascimento, e centralizará o papel incisivo do Estado, forjando uma escola pública, laica e para todos (SAVIANI, 2007).

Em continuidade, se faz possível compreender que depois do surgimento da escola, a relação existente entre trabalho e educação adquire dupla identidade. Pois, numa face, continuando a existir o trabalho manual, existe uma educação realizada de maneira concomitante ao processo de trabalho. Em outra face, tem-se uma educação escolar que visa à educação voltada para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007).

Já com a Revolução Industrial surge uma nova organização social, que acarreta outra forma de produção da existência humana. Enquanto a indústria domina o mercado produtivo, a cidade domina a estrutura social. Neste cenário, se a máquina concretiza funções intelectuais no processo de produção, a forma que objetiva e generaliza as funções intelectuais na sociedade é a escola. A Revolução Industrial causa impactos, em consequência os principais países europeus organizam sistemas nacionais de ensino, almejando uma escola básica geral. Ante tais fatos, explicita-se que à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional:

> [...] aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.159).

Neste sentido, a Revolução Industrial trouxe para o foco a separação entre instrução e trabalho produtivo, o que fez com que a escola se vinculasse ao universo produtivo. Entretanto, a educação concebida pela burguesia entendendo o ensino primário comum não foi além da divisão dos homens em duas categorias: uma referente às profissões manuais, cuja formação prática se fazia atrelada à execução de atividades delimitadas, afastando a necessidade de fundamentos teóricos; e outra referente às profissões intelectuais, sendo que para estas fazia-se necessário fundamento teórico profundo, de modo a preparar as elites para futura atuação em diferentes setores da sociedade. Esta separação trouxe duas manifestações, de um lado uma proposta dualista, por escolas profissionais para trabalhadores e "escolas de ciências e humanidades" para a elite. Por outro lado, propôs por uma "[...] escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social" (SAVIANI, 2007, p.159).

Pensando na contemporaneidade, é possível observar que, legalmente, hoje todos têm direito ao acesso à educação. Ao postular o acesso universal à escola como valorização da educação em face da democratização, o autor abre precedentes para questionamentos no sentido da real efetivação (ou não) desta valorização da educação, considerando de que forma tem se dado tal universalização. Saviani (2013) coloca a questão da precariedade, que perpassa a história da educação brasileira. O autor pontua a deficiência prática no que diz respeito à efetivação da prioridade dada à educação nas políticas educacionais.

> Precariedade na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários; em suma, na desídia das autoridades em assumir, na prática, a prioridade conferida à educação no texto da Constituição, nas leis complementares, assim como no discurso que se tornou hegemônico entre os políticos, empresários e em todos os setores que compõem a sociedade. Na verdade, este discurso valorizador da educação convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, o enunciado constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 2013, p.221).

Com efeito, é explicitada a forma como as relações de mercado têm sido postas acima do direito constitucional que garante a educação enquanto prioridade. Pensando nestas relações, é possível salientar a contradição presente no papel da escola, pois, já no acesso à escola aparecem aspectos precários que inviabilizam a concretização do que o discurso apresenta enquanto valorização da educação.

Frente ao exposto, é possível discorrer sobre a ideia que se tem de educação mais profundamente, Paro (2014) está de acordo com esta necessidade – óbvia, mas esquecida – de se conceituar a educação para que se dê conta de sua grandeza e importância. Neste intuito, reconhece duas formas para se pensar a educação: uma que parte do senso comum (amplamente presente na comunidade e mesmo na academia e nas políticas) e outra mais rigorosa e científica.

A educação de que se fala no senso comum muito se associa à ideia de ensino, seja para se valer como sinônimos, seja para diferenciá-los. Quando é feita uma diferenciação no senso comum, vale-se da educação para se falar de valores e moralidade e, fala-se de ensino enquanto mera transmissão de conhecimentos. Mas, o mais importante nesta concepção é a maneira sem rigor científico pela qual se entende a realização da educação ou ensino, de forma simples, nesta concepção existe a ideia de que um indivíduo detém conhecimento e outro não, este primeiro transmite o que sabe àquele que não sabe, em resumo nisto consiste a concepção do senso comum, numa simples "passagem" (PARO, 2014).

Infelizmente, o autor elucida que esta parece ser a ideia corrente nos meios educacionais. Freire (2014) ao abordar a "consciência bancária" da educação, trabalha com esta mesma questão. Este autor torna nítida a possível verticalidade nas relações em educação, nesta visão bancária, o professor consiste num ser superior que transmite o seu saber a ignorantes. Neste sentido,

> O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o

> arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação (FREIRE, 2014, p.49-50).

Em contrapartida, para se atribuir o devido rigor científico e se aproximar mais da condição e especificidade da educação é preciso pensar num sentido mais amplo, abordando a educação enquanto apropriação da cultura. Tornando a cultura como finalidade de apropriação do educando amplia-se enormemente o campo dos chamados conteúdos da educação, indo muito além dos limites atribuídos pelo senso comum. Isto se faz desta forma devido ao conceito rigoroso de educação não ter por finalidade o desenvolvimento de competências e habilidades para responder a teste ou ingressar no mercado de trabalho, mas sim, por almejar formar o homem em sua integralidade. Paro (2014) também defendendo o homem enquanto o único ser para o qual o mundo não é indiferente, aborda a educação enquanto sendo a apropriação da cultura, como atualização histórico-cultural. "É pela apropriação dos elementos culturais, que passam a constituir a sua personalidade viva, que o homem se faz humano-histórico" (PARO, 2014, p.25-26).

Verifica-se, ao abordar a especificidade da educação, que Saviani (1992) compreende que os homens são produzidos pelos próprios homens, enfatizando que o trabalho educativo se caracteriza por produzir nos indivíduos a humanidade produzida historicamente pelo coletivo de homens. Logo, o objetivo da educação recai sobre a identificação do que é culturalmente necessário à assimilação de todos os indivíduos para que se tornem homens, bem como de que maneira se deve proceder para atingir este objetivo (SAVIANI, 1992). Sendo assim "a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (SAVIANI, 1992, p.22).

Compreender a educação, neste sentido, implica em considerar a natureza própria do fenômeno educativo. Com esta intenção explana-se que existem dois tipos de trabalho: o material e o não-material. O trabalho material é relativo à produção da existência humana envolvendo a produção de bens materiais, ou seja, produtos que se separam do ato do processo de produção e ganham outra forma de existir. Contudo, para que se atinja este produto final se faz necessário que antes do processo o homem seja capaz de idear, para então, objetivar a realização da produção material. Em contrapartida, a natureza da educação está situada na categoria de trabalho não-material, envolvendo produção de ideias, conceitos e valores, por exemplo, sendo que o

produto da educação não se separa do ato de produção. Num breve exemplo, é possível citar que a aula é produzida pelo professor e consumida pelos alunos, ao mesmo tempo (SAVIANI, 1992).

> [...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo (SAVIANI, 1992, p.20).

É necessário enfatizar que, entendendo a educação com seu rigor peculiar, a preocupação que dela advém vai em direção à condição histórica do homem, não se restringindo a fins parciais, como passar em exames ou se preparar para o trabalho. Sendo que considerar o homem enquanto ser histórico culmina em sua consideração também enquanto ser social, e, ainda por consequência, enquanto ser político. Pois, pensar o homem em sua historicidade é nunca pensá-lo de maneira isolada, já que sua materialidade se realiza no contato com outros homens, constituindo de pluralidade a condição de homem histórico. Ainda, pensar a necessidade de convivência entre pessoas e grupos é pensar a política em seu sentido mais geral (PARO, 2014).

Sabendo assim que o objeto da educação relaciona-se a dois aspectos: à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados e, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para que este objetivo seja atingido (SAVIANI, 1992). Pensando tal sistematização é possível abordar o currículo, que prevê a seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados para cada etapa da educação básica. Assim, se faz possível refletir o que aborda Saviani (2007), ao pensar a forma como se organiza a sociedade atual como referência para a organização da educação básica. O autor pondera que, de acordo com o desenvolvimento atual da sociedade, existe a necessidade de uma apropriação de conhecimentos sistematizados para que seja possível a participação. Neste sentido, aponta quais são tais conhecimentos:

> O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências naturais, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências sociais) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2007, p.160).

Com relação à articulação entre trabalho e educação, pensando a proposta curricular para o Ensino Fundamental, é possível salientar:

> A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007, p.160).

Assim, pode-se refletir que "terminada a formação comum propiciada pela educação básica, os jovens têm diante de si dois caminhos: a vinculação permanente ao processo produtivo, por meio da ocupação profissional, ou a especialização universitária" (SAVIANI, 2007, p.161). Já com relação ao Ensino Médio, aborda-se que se no ensino fundamental a relação estabelecida entre trabalho e educação é implícita e indireta, no Ensino Médio esta relação, acerca do conhecimento e da atividade prática, deve ser abordada de forma explícita e objetiva. "O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho" (SAVIANI, 2007, p.160).

Ainda partindo de contribuições deste autor, existem possibilidades para escola reconsiderar seu enfoque do ensinar para o aprender. No entanto, para além da discriminação de ensinar-aprender se faz plausível o aprofundamento na questão que se refere ao compromisso político da escola, a sua finalidade social. Problematizando a questão política frente ao pressuposto acerca da especificidade da educação, parte-se da reflexão de que educação e política são inseparáveis, embora cada uma possua suas características peculiares. Logo, tanto a educação quanto a política integram a área das práticas sociais, pois o aspecto político da educação potencializa a prática política ao fortalecer (ou enfraquecer) os antagônicos. Já o aspecto educativo da política fortalece (ou enfraquece) a prática política ao mostrar a validade (ou não validade) aos não antagônicos, proporcionando o engajamento (ou não) na luta. Neste sentido, conclui-se que a "[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento" (SAVIANI, 2012, p.88). Dizer que a escola existe pela necessidade de disseminação do conhecimento sistematizado é dizer o óbvio, no entanto, em concordância com o

propósito desta pesquisa, tudo o que é óbvio pode acabar esquecido devido a sua simplicidade (SAVIANI, 1992).

Nesta mesma direção, cabe ressaltar a relevância em se apresentar as diferentes abordagens existentes que tratam da educação e da função da escola, considerando justamente a obviedade e a simplicidade que caracterizam a função da escola e que, por vezes, fazem-na passar despercebida e inquestionada em pesquisas, bem como no cotidiano escolar. De acordo com Saviani (2012) as teorias existentes que abordam de alguma forma a função da escola podem ser divididas em dois grupos, os quais se distinguem tendo como foco a questão da marginalidade. Contudo, é considerando que a marginalidade se relaciona diretamente com a finalidade da escola que a exposição destes grupos será feita. Assim, consideram-se dois grupos de teorias: as não críticas e as crítico-reprodutivistas. Desta forma, expõe-se que as teorias não críticas desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, tendendo a considerar o fenômeno da marginalidade enquanto sendo um desvio, entendendo que a função da educação para estas teorias é a de homogeneizar, reforçando os laços sociais, promovendo a equalização social. Dentre as teorias não críticas são citadas: a pedagogia tradicional, para a qual os marginalizados são os ignorantes; a pedagogia nova, segundo a qual o marginalizado já não mais é o ignorante e, sim, o rejeitado; e a pedagogia tecnicista, que evidencia os marginalizados enquanto incompetentes (SAVIANI, 2012).

Explica o autor que as teorias crítico-reprodutivistas atribuem à escola a função de reproduzir a sociedade, logo, propõem que para se conhecer o fenômeno educativo é necessário fazê-lo a partir dos determinantes sociais. Destarte, nestas teorias, a marginalidade é entendida enquanto inerente à estrutura da sociedade. Dentre as teorias crítico-reprodutivistas são citadas: a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, pensando a força simbólica que reforça as relações de força material; a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado, para a qual a escola tem a função de inculcar em todas as crianças, de todas as classes, a ideologia dominante; e a teoria da escola dualista, segundo a qual a escola é dividida em duas, a da burguesia e a do proletariado, observando que a escola é fator de marginalização para ambos (SAVIANI, 2012).

Em nível de maior esclarecimento, Saviani (2012) pontua que a depender do olhar teórico muda-se o enfoque para a função da escola. Assim, esclarece que

> [...] enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola sem jamais conseguir êxito, as

> teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e a exploração (SAVIANI, 2012, p.29).

Por último, assinala-se que de um grupo de teorias para o outro, passa-se de um poder ilusório para uma total impotência, e que "em ambos os casos a história é sacrificada" (SAVIANI, 2012, p.29). Assim, de um lado desconsideram-se as contradições reais e, de outro, aprisionam-se as contradições na reificação da estrutura social, logo, é com vistas a esta problemática que é proposta uma teoria crítica. Pois, para que haja mudança neste quadro Saviani (2012) defende que é preciso que se invista no aprimoramento do ensino destinado às camadas populares, priorizando os conteúdos culturais, para que estas pessoas se dotem de armas contra a dominação que os acomete. De forma sucinta, com o progresso da humanidade se torna mais rica a prática sócio histórica acumulada e, desta maneira, maior se torna o papel da educação tanto quanto mais complexa se torna sua tarefa e, nisto, consiste a função da escola defendida neste trabalho.

De modo geral, neste capítulo fez-se possível retomar as raízes históricas da escola, bem como observar o que tem sido produzido com relação à função da escola para, então, explorar o referencial teórico adotado a fim de problematizar e embasar a discussão acerca da função da escola pública estadual paulista.

Enfatizando que a escolha por um referencial teórico que tem como matriz filosófica o materialismo histórico e dialético assegura a ideia de que a educação é um processo de mediação entre a vida de cada ser humano e a sociedade, como também, a história (DUARTE, 2006).

Por fim, neste sentido, defende-se que a função da escola é a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 1992). Defende-se ainda que esta socialização deve acontecer partindo do cotidiano do aluno, tendo-o como base contextual, mas afastando-se dele no sentido de produzir conhecimentos científicos no lugar dos conceitos cotidianos, no intuito de que se munindo de conhecimentos seja possível retornar ao cotidiano tendo a possibilidade de modificá-lo (MARTINS, 2013).

CAPÍTULO 3

Escola para quê? Entre olhares, vozes e sentidos: o que dizem alunos e professores

Figura 3: Mafalda, Manolito e o "péssimo" da professora.

Criado por Quino
Fonte: Confissões Docentes (online)[18]

3.1 A instituição e os participantes

Caminhando com base no objetivo deste trabalho, qual seja: identificar e analisar a função atribuída à escola pública estadual paulista expressa em documentos oficiais, bem como a elaborada por professores e alunos, neste capítulo serão tecidas reflexões e análises a partir do que dizem alunos e professores sobre a função social da escola. Para tanto, serão trazidas contribuições possíveis dos capítulos anteriores, vislumbrando articular o que diz a literatura e o que dizem os documentos oficiais com a fala de alunos e professores, levantando contradições, sentidos e possibilidades neste diálogo.

A fim de caracterizar a instituição e população que compuseram esta pesquisa empírica, serão apresentados aspectos de cada segmento.

A instituição se caracteriza por ser uma Unidade Escolar que comporta em nível de Educação Básica o Ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, funcionando nos períodos matutino e vespertino, sendo que os alunos do Ensino Fundamental têm aulas no período da tarde, enquanto os alunos do Ensino Médio estudam no período da manhã. Com relação ao espaço geográfico, esta escola está localizada num bairro próximo à periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo e atende, primordialmente, à população de três bairros em suas

[18] Disponível em < http://confissoesdocentes.blogspot.com.br/2014/07/quem-sao-os-fregueses-da-escola.html > Acesso em 23 Dezembro 2015.

proximidades. O entorno desta escola conta com duas grandes fábricas, posto de gasolina e pequenos comércios.

A população que participou das entrevistas coletivas foi composta por 11 participantes, sendo seis alunos e cinco professores. Estes dados estão expostos nos quadros abaixo, os quais também apresentam outras informações relativas aos participantes e seus respectivos nomes fictícios, tais informações foram coletadas no ato de cada entrevista coletiva.

Quadro 1 – Relação dos alunos por idade e ano/série

Nome (fictício)	Idade	Ano/Série
Rogério	16	9º ano do EF
Vanessa	14	9º ano do EF
Gisele	14	9º ano do EF
Luiza	14	9º ano do EF
Samantha	14	9º ano do EF
Fabiana	15	1ª série do EM

Conforme é possível observar, a maioria dos alunos está matriculada e frequentando o ano final do Ensino Fundamental. São alunos que foram escolhidos por terem participação ativa na escola e desempenharem funções de representação na comunidade escolar uma vez que integram o Grêmio Estudantil. A maior parte destes alunos estuda nesta unidade escolar desde o início do Ciclo II do Ensino Fundamental. O quadro abaixo apresenta os dados relativos aos professores participantes.

Quadro 2 – Relação dos professores por idade e disciplina

Nome	Idade	Disciplina
André	32	Geografia
Patrícia	40	Matemática
Camila	52	Inglês
Simone	38	Língua Portuguesa
Cristina	48	Língua Portuguesa

Os professores que participaram desta pesquisa têm entre 32 e 52 anos e todos atuam nas duas etapas da Educação Básica que funcionam na escola, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. São, em sua maioria, professores que moram na mesma cidade em que se situa a escola, embora residam em bairros afastados do bairro em que está localizada a escola.

3.2 As entrevistas e a construção dos dados

A fim de retomar brevemente o caminho da coleta de informações vale destacar, conforme já exposto, que foram realizadas duas entrevistas coletivas, a primeira com um grupo de seis alunos e a segunda contando com um grupo de cinco professores. A escolha pela realização de entrevistas coletivas semiestruturadas se deu ponderando as contribuições advindas desta forma de fazer o levantamento das informações. Considerando que a usual relação entre os participantes traria discussões que poderiam já fazer parte do seu cotidiano grupal, com interações que lhes são corriqueiras e, em hipótese, lhe proporcionam maior conforto para expor ideias e sentimentos. Ainda, as entrevistas coletivas aconteceram de modo a ter a pesquisadora como mediadora, utilizando-se do roteiro semiestruturado com os alunos e do texto síntese (referente à entrevista coletiva com os alunos) com os professores, conforme já foi explicitado na Introdução. Não obstante, as entrevistas foram conduzidas de modo que a pesquisadora fez parte do grupo, motivando interações, fazendo questionamentos e permitindo que os participantes interagissem entre si, criando condições para que tivessem como foco a problemática referente à função social da escola.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente a fim garantir maior fidedignidade às falas dos entrevistados e, assim, maior rigor na análise à luz do referencial teórico adotado. Para tanto, após várias leituras das transcrições, foi possível agrupar os pontos em destaque em dois núcleos temáticos: a função da escola para o trabalho e a função da escola para o conhecimento. A criação desses núcleos se deu a partir das entrevistas e visando à consecução dos objetivos da pesquisa.

Logo, no processo de construção dos dados foram realizadas análises das informações coletadas de modo a tecer reflexões, problematizações e articulações possíveis com o referencial teórico adotado.

3.3 A função da escola para o trabalho

Figura 4: Calvin odeia a escola

Criado por Bill Watterson
Fonte: Nova Escola (online)[19]

O primeiro núcleo temático de análise enfoca a visão que alunos e professores entrevistados têm ao pensarem a função da escola para o trabalho.

Primeiramente, os alunos foram questionados sobre para que pensam que a escola serve. As primeiras respostas, de imediato, se ligam a perspectivas futuras e já mostram relação com o trabalho:

> *Vanessa: Pra você arrumar um trabalho melhor.*
> *Luiza: Serve pra gente aprender.*
> *Fabiana: Fazer o futuro.*
> *Vanessa: Ter um emprego melhor.*
> *Fabiana: Ser alguém melhor.*

Questionados novamente sobre para que mais pensam estar ligada a função da escola e para que acreditam que precisam vir para a escola todo dia, uma aluna, Luiza, articula que tal necessidade em frequentar a escola está também diretamente relacionada às consequências apresentadas pelo Conselho Tutelar. Pois, explica esta aluna que ao não frequentar por muito tempo a escola, o Conselho Tutelar interfere abordando seus responsáveis. Deste modo a escola parece estar mais relacionada a uma obrigação do que a um direito. Pensando nos aspectos legais que orientam a estrutura e funcionamento da escola, foram então feitas perguntas para os alunos com base em trechos da LDB (BRASIL, 1996) e do documento base do programa São Paulo Faz

[19] Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml> Acesso em 23 Dezembro 2015.

Escola (SÃO PAULO, 2010), almejando com tais trechos iniciar provocações para discussão do tema relativo à função da escola e, também, manter a conversa com os alunos articulada com o que estes apreendem dos documentos oficiais e respectivas determinações. Mas antes, foi tomado o cuidado de perguntar sobre o conhecimento dos alunos ligado aos documentos oficiais:

> *Pesquisadora: Vocês conhecem alguma lei?*
> *(Silêncio)*
> *Pesquisadora: Existem leis que determinam como a educação deve se caracterizar e funcionar, uma dessas leis é a Lei de Diretrizes e Bases, alguém já ouviu falar?*
> *Todos: Não.*
> *Pesquisadora: E sobre a Constituição da República, alguém ouviu?*
> *Todos: Não.*
> *Pesquisadora: Então, essas leis falam sobre a educação e determinam que ela é obrigatória e gratuita pra todos aqueles que estão em idade escolar. Essa idade vai dos quatro aos dezessete anos de idade, pegando desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, até o Ensino Médio. Se é obrigatória, caso vocês não frequentem os responsáveis respondem legalmente, nisso entra o Conselho Tutelar que a Luiza citou. E por que vocês acham que é obrigatório que vocês venham pra escola?*
> *Vanessa: Era isso que eu queria saber! (risos)*

A falta de conhecimento dos alunos com relação aos documentos, especialmente à Constituição Federal, que embasam a escola pública paulista se dá, de certa forma, num sentido oposto ao proposto pela Constituição do estado de São Paulo, a qual estabelece como fim da educação escolar a compreensão de direitos e deveres da pessoa humana (SÃO PAULO, 1989).

Os alunos retomam a questão do trabalho e Vanessa, embora fazendo piada ao dizer não saber para que serve a escola, demonstra ter algum delineamento neste sentido: "*Ué, quem for trabalhar vai precisar saber um monte de coisas, e isso tem que vir da escola"*, Fabiana concorda e complementa: "*Vai precisar do português, da matemática, das ciências... Tudo isso precisa saber pra trabalhar".* O que os alunos expressam nestas falas vai ao encontro do que está proposto no documento base do programa São Paulo Faz Escola, ao expor que o trabalho é entendido como a mais importante prática humana para relacionar os conteúdos curriculares e a realidade, dada a característica de produção de bens e serviços. A proposta pedagógica deve destacar o trabalho ao contextualizar os conteúdos. Assim, a relação entre teoria e prática existente em todas as disciplinas deve abranger os tipos de trabalho e as relativas aplicações dos conhecimentos oriundos de cada disciplina curricular (SÃO PAULO, 2010).

Em contrapartida, deve-se ponderar que este discurso traz como pano de fundo outras possibilidades de interpretação. É possível que, para a reprodução do capital, seja necessária,

atualmente, uma educação que se destine a formar trabalhadores de acordo com padrões de exploração do trabalho. Ainda, de um ponto de vista ideológico, também aparece de maneira concomitante a necessidade de se limitar as expectativas destes futuros trabalhadores com relação à socialização do conhecimento pela escola; isto se dá ao se difundir a crença de que é necessário adquirir a capacidade de sempre se adaptar às mudanças no mundo do trabalho, uma vez que isso seria mais importante do que a aquisição do conhecimento (DUARTE, 2006).

> *Pesquisadora: E vocês acham que o papel da escola é preparar pro trabalho?*
> *Vanessa: É.*
> *Gisele: É e não é.*
> *Pesquisadora: Por quê?*
> *Gisele: Porque, tipo assim, a escola pode ajudar a gente a conseguir um trabalho, mas também não é obrigação. A obrigação da escola é ensinar.*
> *Fabiana: A obrigação da escola é ensinar e preparar pro trabalho.*
> *Luiza: E também serve pra melhorar a convivência com outras pessoas.*
> *Samantha: A gente tem as disciplinas, tem que aprender o que está nas disciplinas.*

É reiterado que a escola contribui para a preparação para o trabalho quando da articulação dos conteúdos das disciplinas com as exigências do trabalho. No entanto, é também elaborado que não apenas para esta preparação destina-se a escola; a esta cabe fundamentalmente a tarefa de ensinar. Tal fator parece se relacionar com a necessidade de diferenciação da noção de educação do senso comum e a educação enquanto prática democrática, apontada por Paro (2011). Para o autor é importante enaltecer que a noção advinda do senso comum sobre a concepção de educação está presente amplamente na sociedade e engloba: "[...] o discurso e a prática de políticos, administradores de educação, formuladores de políticas públicas, educadores escolares e até mesmo renomados pesquisadores e teóricos da Educação" (PARO, 2011, p.22). E conclui assim que "[...] para a imensa maioria das pessoas, a educação consiste apenas e tão somente na passagem de conhecimentos" (PARO, 2011, p.22).

É necessário salientar que o conhecimento e os conteúdos ministrados na escola são de extrema importância, a crítica que o autor faz não se dá no sentido de minimizar tal relevância, mas de colocar outros fatores em pauta. Salienta, assim, a forma como pouco se veem os atores escolares (educadores e educandos) enquanto sujeitos e, logo, ignoram a condição de autor que existe de maneira intrínseca ao papel de quem aprende (PARO, 2011).

Complementam Martins e Rabatini (2011, p.355), ao abordarem o processo de internalização que acontece na aprendizagem:

> O conceito de internalização [...] deve ser apreendido como um processo no qual estão presentes tanto a conservação do que já existia como a criação do ainda não existente. O instrumento cultural apropriado pelo indivíduo torna-se parte de seu ser, incorpora-se à sua individualidade, transmutando as capacidades do gênero humano, da humanidade como um todo, em capacidades do indivíduo. A internalização pelos indivíduos das aquisições do desenvolvimento histórico humano é tanto um processo de reprodução da humanidade como também um processo de formação, no indivíduo, das faculdades especificamente humanas resultantes do decurso histórico da produção e reprodução da cultura.

Para além do que apontaram os alunos sobre a escola existir para preparar para o trabalho de modo geral ou existir para que sejam adquiridos conhecimentos, Luiza aborda a necessidade em se aprender a boa convivência na escola, pois reflete que isto também faz parte da preparação básica para o trabalho já que, segundo a aluna, não se trabalha sozinho. De modo semelhante, Fabiana salienta que a escola contribui para o trabalho no sentido de proporcionar que as pessoas "saibam o que fazer". Assim, parecem reiteradas pelos alunos propostas advindas do documento base do Currículo Oficial do estado de São Paulo, especialmente, relacionadas à formação de conhecimentos básicos que têm sentido se vinculados ao mundo do trabalho.

Essa discussão se intensifica e toma outra proporção quando os alunos são apresentados, na entrevista, aos objetivos elencados legalmente para o Ensino Médio, com a exposição do artigo 35 da LDB:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
> § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
> II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
> III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Exposto para os alunos este artigo, foram realizadas reflexões que, novamente, evidenciaram aspectos relacionados ao trabalho:

> *Pesquisadora: Vamos voltar um pouco. Se a lei diz que o Ensino Médio proporciona a formação básica pro trabalho, mas o Rogério disse que mesmo depois disso pode ser que você não arrume emprego. Pra que serve a escola?*
>
> [...]
> *Gisele: Aqui a gente tem a Guarda Mirim que ajuda a gente com isso. Pode entrar lá e fazer uns cursos.*
> *Vanessa: É, aí com certeza você sai da escola já trabalhando.*
> *Gisele: Então, mas o meu irmão, ele estudava aqui. Ele parou de estudar, depois mudou de escola e, ele foi fazer curso de cerâmica lá* [na Guarda Mirim]. *Aí ele ficou uma semana e já na outra ele foi chamado pra fazer entrevista. Ele trabalhou, depois pediu a conta e saiu. Agora ele está lá em São Paulo, trabalhando. E ele nem se formou na escola.*
> *Fabiana: É, meu tio não fez nem a primeira série, trabalha até hoje e ganha bem. Tem casa, tudo.*

Neste ponto são evidenciadas determinadas contradições posto que, embora ainda defendam que a escola contribui para uma preparação para o trabalho, abordam que "com certeza" sai-se da escola já trabalhando quem participou da Guarda Mirim[20]. E, também, demonstram saber que quem não participou do processo formativo oferecido pela escola também trabalha e também pode ter um salário considerado bom. Tal contradição é verbalizada pela pesquisadora para os alunos: "*Vocês começaram me dizendo que a escola forma para o trabalho, mas a Gisele e a Fabiana nos deram exemplos de pessoas que não terminaram a escola e que trabalham"*. Respondendo a esta exposição o grupo elabora:

> *Fabiana: Ah, acho que a escola forma pro trabalho, mas não só isso, não obrigatoriamente, tipo... eu acho que a escola devia fazer a gente se formar inteligente, sabendo muita coisa. Isso que eu acho.*
> *Gisele: É isso, a gente devia sair formado, sabendo as coisas, com uma educação melhor... a gente podia saber tudo, né?*
> *Vanessa: É... porque saindo assim a gente pode sair da escola pra trabalhar.*
> *Fabiana: É, pra arrumar um emprego, fazer o futuro.*
> *Gisele: Construir família...*
> *Fabiana: Mas às vezes, fico pensando, nem tanto... porque a pessoa é aquela pessoa que faz tudo, inteligente, fica da primeira série até o terceiro ano do Ensino Médio fazendo tudo, é inteligente, mas se perde no mundo.*
> *Samantha: Mas ser inteligente é saber fazer as escolhas certas.*

Neste ponto os alunos se desencontram com relação ao que entendem enquanto "ser inteligente", mas, ainda assim voltam a enfatizar e apresentar que a escola forma para o trabalho e não apenas para isto. A fala inicial de Fabiana toca num ponto interessante que se aproxima ao que é entendido nesta pesquisa enquanto função da escola; a função da escola para ela seria

[20] Projeto social, presente em diversos municípios do interior do estado de São Paulo, no qual são oferecidos cursos, geralmente, a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, proporcionando a inserção no mercado de trabalho.

proporcionar que ela saiba "muitas coisas". Por outro lado, Samantha acrescenta à fala de Fabiana que "ser inteligente é saber fazer as escolhas certas", no sentido de não "se perder no mundo" o que, no ensejo da discussão, quer dizer que para estes entrevistados a inteligência seria parte da função da escola, não abrangendo somente a aquisição de conhecimento e o conteúdo explícito, mas também a possibilidade de escolhas diante de um contexto. Com efeito, ao se considerar a educação enquanto formação de personalidades humano-históricas, aborda-se que o seu conteúdo está relacionado com a cultura em seu sentido mais amplo e pleno: "conhecimentos, informações, valores, crenças, tecnologia, ciência, arte, filosofia, direito etc., ou seja, tudo aquilo que é criado pelos homens por contraposição à natureza, que existe independente de sua ação e vontade" (PARO, 2011, p.128).

Já os professores afirmam não ver nos alunos estas expectativas de futuro, relacionadas ao trabalho. Exemplificam que:

> *Simone: Agora é assim, aluno chega pra você e conta: "Trabalhar? Pra que? Eu tiro R$ 200,00 por dia ali na esquina!".*
> *Camila: Ai, mesmo que a gente não queira a gente escuta isso aqui.*
> *Simone: Entendeu? Pra que que eu vou me cansar?*
> *Camila: Não é brincadeira.*
> *Cristina: Mas eles não são espertos, eles não percebem que eles estão sendo passados pela vida, que estão deixando outras possibilidades passarem.*
> *[...]*
> *Simone: É, a ilusão é eles copiarem o que eles veem lá fora.*
> *André: Sim, mas são vários modelos, não é uma coisa só.*
> *Cristina: Ah, mas eles querem o errado.*
> *Simone: O errado! Claro!*

O que abordam os professores diz respeito à realidade em que os alunos vivem e às probabilidades para a vida que acreditam que eles têm. De modo diferente do que foi relatado pelos próprios alunos, estes professores negam que os alunos pensem num futuro melhor, expõem não ouvir isto deles e acrescentam que muito desta falta de perspectiva de futuro está associada ao contexto, à falta de apoio familiar e ao restrito conhecimento cultural. E dão outro exemplo, relacionado a alunos da série inicial do Ciclo II do Ensino Fundamental:

> *Cristina: A impressão que dá é que a gente não é um exemplo de modelo de futuro pra eles. Entendeu? A escola pública, principalmente a pública, ela não dá um modelo de futuro. E nós, professores, também não somos modelo de futuro. Tem aluno aqui que já ganha muito mais que a gente. Só que nós podemos andar de cabeça erguida, né?*

> *Simone: No 6º ano, na sexta-feira, eu até comentei com eles: "Fazer o que? O que vocês vão fazer da vida?", e eles: "Sortá pipa!", "Tem um homem lá que vende pipa e ganha dinheiro!" (risos).*
> *Cristina: Ai meu Deus...*
> *Simone: A vida deles é "sortá pipa", os pequenininhos.*
> *Camila: Sem perspectiva, né, gente?*

O que os professores demonstram, em contraposição com o que apontam os alunos, parece se relacionar com a prioridade a ser dada ao trabalho na educação básica, proposta pelo São Paulo Faz Escola em dois sentidos complementares: "como valor, que [...] cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas" (SÃO PAULO, 2010, p.19). Aparentemente, embora se digam complementares no documento estes dois sentidos não aparecem desta forma na realidade escolar apresentada pelos professores participantes, posto que estes alegam não ver nos alunos esta valorização para o trabalho. No entanto, o que articulam os alunos está profundamente ligado ao proposto enquanto conexão entre os conhecimentos específicos das disciplinas e o trabalho.

A discussão sobre a possível preparação da escola para o trabalho ganha novos delineamentos a partir da leitura de um determinado trecho do documento base do São Paulo Faz Escola na entrevista coletiva, qual seja:

> Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente e características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela **qualidade** da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação (SÃO PAULO, 2010, p.5, grifo original).

A partir deste trecho os alunos discorrem sobre aspectos como: a importância do diploma, educação de qualidade, diferenças entre escola pública e escola particular, entre outros, demonstrando, de modo latente, como veem a função da escola na sociedade.

> *Samantha: Ah, tô achando que é isso mesmo. Que é mais importante saber tudo isso do que ter o diploma.*
> *(Silêncio)*
> *Vanessa: Mas, e a qualidade da educação? Isso que é o mais importante.*
> *Pesquisadora: E o que vocês acham que é uma educação de qualidade? Tem a ver com os conhecimentos destacados nesse trecho ou não?*
> *Luiza: Acho que tem a ver. Tem que pensar no convívio com outras pessoas.*

> *Fabiana: Nas competências... Só isso (risos). A pessoa tem que se esforçar, porque tanto faz estudar na* [escola] *particular ou na pública... se a pessoa se esforçar dá pra ser bem melhor do que um que estuda na particular! Acho que o ensino das duas é o mesmo.*
> *Luiza: Mas acho que um aluno da particular acha que o diploma é mais importante.*
> *Vanessa: Eles se acham "superior à gente"!*
> *Luiza: É porque eles têm mais condições.*
> *Vanessa: A professora passa a mesma qualidade de lição pra todos, de particular ou não!*
> *Fabiana: Não é a professora, é a escola! Não muda.*
> *Samantha: É, quem tá no primeiro ano* [do Ensino Médio] *aqui e quem tá no primeiro lá* [na escola particular] *tá aprendendo a mesma coisa!*
> *Fabiana: Eles querem ser mais...*
> *Vanessa: É, querem subir mais na vida.*
> *Pesquisadora: O que seria subir mais na vida?*
> *Vanessa: É conquistar mais coisas.*
> *Fabiana: Só pensam também. Porque tem os que estudam, mas também não sabem é nada!*
> *Samantha: Tem gente aqui que sabe mais que os que estão lá.*
> *Luiza: Porque a gente se esforça.*
> *Gisele: É só cada um querer passar pra frente. O conhecimento, a educação. Tipo assim, vamos dizer que hoje eu tô aprendendo, amanhã eu tô ensinando. Sempre tá passando pra frente, o conhecimento... tipo, vou passar pra minha filha, ela vai passar pra filha dela, assim por diante. Mas sempre ir evoluindo, sempre ir sabendo cada vez mais.*
> *Luiza: É, e isso é processo de renovação.*
> *Fabiana: Hum... mas acho que não muda, não. O grupo é sempre o mesmo.*
> *Pesquisadora: E pra que serve esse conhecimento que você leva para o grupo se ele não muda?*
> *Samantha: Serve que ela* [a pessoa que se forma na educação básica] *vai ter uma forma diferente de explicar as coisas da vida. Porque ela tem conhecimento.*

Neste trecho, de início pode-se refletir sobre a forma como os alunos chegam a pensar de modo equivalente ao exposto no trecho, repetindo e afirmando o que foi lido. Posteriormente, começam a esboçar críticas, mas, quando apresentam o pensamento de que escolas públicas e particulares são semelhantes na qualidade do ensino, demonstram não aprofundar, questionar ou criticar tanto assim, pois, desconhecem diferenças curriculares, estruturais, de gestão e administração de ambas.

Contudo, tornam nítido que se sentem diferentes dos alunos de escola particular, denotando diferentes "lugares sociais", de modo que estes outros alunos "têm mais condições", "se acham superiores" e "querem ser mais". Sobre isto se faz possível citar Duarte (2006) afirmando que ao trabalho educativo cabe a formação do indivíduo, implicada no desenvolvimento de suas máximas possibilidades. Sendo que a ideia de tal desenvolvimento se

completa devido à crença de que o trabalho educativo, visto desta forma, deve se direcionar para uma constante luta contra a limitada inserção dos indivíduos na divisão social do trabalho que incessantemente se reproduz. Entende-se deste modo que

> Indiretamente, o trabalho educativo está voltado para a reprodução da sociedade, mas também aqui transformando-se numa luta para que nessa reprodução sejam fortalecidas as tendências, já existentes, que apontam para a superação do modo de produção capitalista. Nessa perspectiva, não se trata de considerar a reprodução enquanto mera manutenção da ordem social vigente, mas sim de um processo contraditório no qual a produção do novo nasce das contradições presentes na reprodução do já existente (DUARTE, 2007, p.8).

No trecho que segue os alunos demarcam um lugar social, afirmando a seleção feita na sociedade face à inserção no mercado de trabalho, de acordo com o desempenho escolar e com o comportamento.

> *Fabiana: Ah, é que nem a* [cita uma funcionária da escola] *fala, na hora que a gente arrumar um serviço, a primeira coisa que vão fazer é ligar aqui na escola pra saber como a gente era aqui.*
> *Vanessa: O comportamento, as notas...*
> *Fabiana: Isso. Porque se a pessoa foi mal, eles não vão querer uma pessoa "mau" no trabalho! Porque se pode pegar uma pessoa que foi boa na escola, que sabe tudo...*
> *Rogério: Então, eu não vou arrumar emprego nunca! (risos)*
> *Samantha: Mas aqui tá dizendo que não vale mais só o diploma, tipo, tem que sair da escola sabendo as coisas. O importante não é mais o diploma.*
> *Pesquisadora: Isso. Isso está sendo dito aqui. Vocês concordam com isso? O que vocês pensam sobre isso?*
> *Samantha: É importante o diploma! O diploma mostra o que você fez!*
> *Gisele: Ah, é bom ter diploma. Mas fala pra mim: adianta você ter diploma e não saber nada? Tem que mostrar que você aprendeu. Agora, acho que o bom é você pegar, ter o diploma, e também mostrar que você sabe! E sabe isso, do porque você tem um diploma, e muito mais!*

O grupo ainda evidencia a seleção imposta na sociedade a partir das experiências de vida de cada um, citando: "*Vanessa: Hum... se você tem um monte de B.O.* [Boletim de Ocorrência] *não arruma emprego. Isso que ele* [Rogério, sobre ter cometido "erros" na vida] *falou. Luiza: É difícil confiar em alguém que já desviou do caminho uma vez".* Complementando a discussão acerca do papel da escola na sociedade, problematizando a relação com o trabalho, vale ressaltar que a socialização do saber sistematizado tem base na socialização dos meios de produção, entendendo que o saber produzido socialmente implica numa "força produtiva". Mas, considerando a atual sociedade capitalista, sabe-se que a tendência é a de monopolizar esta força produtiva nas classes dominantes, em contrapartida, como os trabalhadores não podem ser

destituídos de todo saber, já que precisam de ao menos um saber mínimo para produzir "[...] devolve-se ao trabalhador apenas o saber relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence" (SAVIANI, 1992, p.81). Por isso cabe à escola dotar os alunos de conhecimentos relacionados ao processo de elaboração do saber, desta forma:

> Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar desta exploração (SAVIANI, 2012, p.56).

E, por fim, o grupo de alunos aborda o que entende por um ensino de qualidade e o que se espera de um ensino entendido enquanto sendo de qualidade, segundo Gisele: "*Se o ensino é de qualidade tem que ser um ensino que serve pra tudo. Igual as meninas falaram, pra viajar tem que saber ler, falar outra língua, ver mapa, saber história*". A mesma aluna associa que tudo o que é feito por todos está relacionado a um conjunto de conhecimentos escolares e que, por isso, os conteúdos das matérias são sempre "levados para frente".

Ainda, a aluna ao dar ênfase à ideia de que o ensino deva "servir para tudo", transcende a determinação de que a escola prepara para o trabalho, no sentido de incitar a ideia de que para ser de qualidade o ensino deve, necessariamente, servir para muito mais coisas além de dotar os alunos de conhecimentos básicos que os insiram no processo produtivo de trabalho. Neste sentido, o pensamento aqui se liga ao proposto por Saviani (2012) ao preconizar a necessidade dos "explorados" assimilarem os instrumentos que podem servir de subsídio para a libertação da condição de exploração que vivem.

Dizer que tudo o que é feito está relacionado a uma matéria escolar equivale à compreensão de que o fazer social cotidiano está atrelado aos conteúdos das disciplinas escolares. Por conseguinte, pode-se compreender que "levar estes conhecimentos pra frente" implica em transformar a prática social. Neste sentido, torna importante compreender que a prática social sofre uma alteração qualitativa, de modo que esta prática no ponto de partida e no ponto de chegada é a mesma, tanto quanto não é a mesma, conforme explica Saviani (2012, p.72-73):

> É a mesma, uma vez que é ela própria [a prática social] que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais,

> elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressalvar que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

Desta forma, compreende-se a educação enquanto potência para a transformação social, mesmo que mediada pela formação dos alunos. Entretanto, contrária a esta ideia é a concepção que professores têm sobre os alunos desta escola, relacionando-os com um "lugar" que estes ocupam na sociedade:

> *Simone: Mas olha, são poucos, pouquíssimos mesmo, que têm essa primeira fala, essa ideia de que quer ir pra faculdade, de ter uma vida melhor... eu não vejo essa perspectiva neles com relação à escola. Não, eles não têm perspectiva.*
> *Camila: Eles não têm isso, isso não têm mesmo.*
> *Simone: São muito poucos assim que...*
> *Camila: Aí que tá o nosso entrave! Porque eles não têm perspectiva.*
> *Cristina: Eles não têm convívio com gente que tem formação universitária, nada disso.*
> *Simone: É, o mundinho deles é quadradinho ali. É ali naquele bairro, é: "aquilo que os outros fazem, eu também faço! É isso que eu vou viver!". Entendeu? "Eu venho porque é obrigação, senão o Conselho vai na minha casa" e tem aqueles quatro ou cinco que você vê que são diferenciados, que têm um objetivo, uma perspectiva, que realmente acreditam. Porque eu não vejo, assim, que a escola é importante na vida deles, não vejo que vai mudar alguma coisa na vida deles. Entendeu? Eles não demonstram isso. É assim, de uma classe de trinta e cinco, cinco! E tô chutando alto ainda.*
> *Camila: É, eles não mostram isso.*
> *André: É, é isso aí, Simone, não tem como envolver todos...*
> *[...]*
> *Camila: Isso porque eles estão num contexto pobre, né? Você vai por isso aí?* [que os alunos estão num contexto pobre]
> *Cristina: Ah, mas não só acontece no contexto pobre. Porque, se for ver, nem são tão pobres assim...*

Os professores associam o "lugar" que estes alunos têm na sociedade em função de reconhecerem o contexto social em que estes alunos vivem, citando este contexto como sendo pobre, pouco favorecedor. Tal fator pode se associar à ideia, previamente exposta, de que a estes alunos cabe receber um mínimo de conhecimento que os dote de condições mínimas para ingressar no processo produtivo de trabalho enquanto mão de obra, já que a eles não cabe o conhecimento acerca da produção do saber, o qual fica a cargo da classe dominante.

Estes mesmos participantes também avaliam que são poucos os alunos que se destacam por seu desempenho escolar, sendo estes alunos que contam com apoio familiar como diferencial.

> *Simone: Então, você tem que fazer todo aquele, que nem o André falou, você tem que ter todo aquele jogo de cintura pra você conseguir manter um bom relacionamento, pra você tentar aconselhar, passar o básico. Mas ainda assim, com toda essa... tentando ali trazer pra você...*
> *Camila: Não vai.*
> *Simone: Não muda. Você atinge, assim, sabe, muito pouco...*
> *André: Só pra completar o que ela falou. Esses cinco alunos que a gente sempre acha por sala que se destacam, eles trazem com eles também um apoio familiar...*
> *Simone: Sim!*
> *André: Um apoio familiar que a gente sabe que é grande. Assim, você conversa com a família, você vê que eles estão um pouquinho mais ali, estão sempre orientando, estão sempre comparecendo. A gente não vai generalizar e falar que os alunos são ruins.*
> *Simone: Não! Não é isso!*
> *André: Mas sabe, não tem como negar. Eles têm já um acompanhamento da família, têm um certo apoio. Agora, pra gente conseguir pegar aqueles aluninhos que não têm esse certo apoio e você transformar esses alunos no mesmo nível...*
> *Simone: Você fala "A" e a vida, a família, a realidade deles fala "B", "C", "D"...*

Com este olhar os professores continuam a demarcar um "lugar" para estes alunos, sendo um lugar que parece contradizer aquilo que os professores intentam transmitir com seu trabalho. Justificam assim a dificuldade em atingir estes alunos, tal justificativa se efetiva ao considerar a massificação do ensino, que trouxe para a escola pública uma grande e heterogênea demanda pelo atendimento de alunos, sem prévias e adequadas condições para tal. Estes professores parecem expressar o conflito que apareceu como consequência desta mudança, a escola elitizada e excludente de outrora passou a atender à camada popular que, antes, ficava excluída deste processo. Logo, a estes professores cabe a tarefa de dar conta desta demanda e de "atingir" estes alunos, para os quais, muitas vezes, essa escola não faz sentido.

Todavia, conforme salienta Saviani (2012), se enfocada a democratização da sociedade brasileira, todos os professores têm efetivas contribuições a dar, sejam professores de história, geografia, ciências, etc.. As contribuições docentes citadas envolvem tanto o atendimento aos interesses populares, quanto à transformação estrutural da sociedade. As contribuições dos docentes se dão com a instrumentalização com ferramentas históricas, matemáticas, literárias, etc., cuja apropriação o professor garanta aos alunos. Esta contribuição será mais efetiva conforme melhor o professor seja capaz de vincular sua prática à prática social global. A partir da problematização da prática social esta instrumentalização se desenvolve, de modo a chegar a um momento catártico que implicará na especificidade dos conteúdos das disciplinas escolares, que

vêm a alterar qualitativamente a prática dos alunos enquanto agentes sociais. Neste sentido, não há como separar as matérias escolares das finalidades mais amplas da prática social, assim, entende-se que os conteúdos não têm valor em si mesmos, tampouco são tão desimportantes que não têm ligação com a luta política. Atribuindo o devido valor ao poder que os conteúdos escolares têm compreende-se a especificidade da contribuição do trabalho docente, valorizando também a importância política a qual se relaciona (SAVIANI, 2012). Contrariando estas ideias, é possível articular a fala dos professores a um modo de ver a realidade escolar dos alunos de maneira desconectada da prática social:

> *Simone: Porque saindo da escola o mundo dele é outro! A realidade dele é outra, eu acredito que eles estão muito ali... sabe?*
> *André: Então, é assim, a gente não vai falar pra você, é... a gente não vai criticar os alunos, falar que os alunos são um problema. Mas a dificuldade nossa é imensa, não com todos também...*
> *Camila: Mas é por conta do meio que eles vivem. Como a Simone falou, eles só conhecem isso.*

Os professores parecem expressar a dificuldade em criar condições para que a escola faça sentido para os alunos. No entanto, parecem também promulgar a crítica de que a escola pública como está – atendendo uma vasta demanda de alunos sem condições adequadas para tal, proporcionando com o sistema apostilado um conhecimento raso, com os professores cumprindo inúmeras tarefas outras que atravessam a docência –, não tem condições de fazer sentido para estes alunos. E, talvez, nisso recaia o entrave dos professores em defender claramente determinada função social para a escola, de modo que, sendo assim, a escola também acaba por não fazer sentido para eles próprios.

Na tentativa de estabelecer possíveis articulações entre os aspectos do trabalho educativo e as determinações externas que acometem a escola é possível citar o documento base do São Paulo Faz Escola, o qual designa de maneira contundente o que faz parte do trabalho docente, relacionado a competências e habilidades, ao salientar que "Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que tem de comum com as disciplinas e tarefas escolares, ou então no que tem de específico" (SÃO PAULO, 2010, p.9). Apresenta o documento que as competências se referem a modos de agir, interagir e raciocinar em contextos de atividades ou de problemas. É especificado que decorre do desenvolvimento destas competências e habilidades a possiblidade de inferir se a escola está ou não cumprindo sua função. (SÃO PAULO, 2010)

Neste sentido, é possível aqui destacar um trecho da fala dos professores em que estes tecem reflexões sobre as diferenças entre a escola particular e a pública e a forma como cada uma parece ter funções peculiares:

> *Simone: Ah, mas o conteúdo também não é igual. Porque o da particular tem o conteúdo bem sistematizado e, que nem Português, é gramática pura, é literatura!*
> *Cristina: Ah, é mais tradicional, eu acho, isso que é.*
> *André: O que nós temos pra trabalhar é muito enxugado! Nós trabalhamos com uma apostilinha que, se nós não acrescentarmos, fica totalmente enxugado. Numa escola particular é um conteúdo completo.*
> *Camila: É... Já dá pra pensar em funções diferentes pra uma e outra só pelo material didático...*
> *Simone: Ah, mas mesmo assim, com essa apostilinha enxugada, eles têm dificuldade.*
> *André: É, tem que ver o padrão cultural...*
> *Patrícia: Na verdade, quem vai pra escola particular é quem vai pra faculdade, quem tá a fim de prestar vestibular e continuar o estudo.*
> *Camila: É quem quer aprender que está lá, quem pensa no futuro.*

Com esta última fala da professora Camila é possível inferir que esta considera uma diferenciação essencial entre quem está em uma escola (particular) e quem está em outra (pública), afirmando que "*quem quer aprender que está lá* [particular]*, quem pensa no futuro"*, ela parece afirmar que quem está na escola pública não quer aprender e não pensa no futuro. De maneira próxima, André parece evidenciar com sua constatação inicial, de que o conteúdo dos alunos da escola pública é escasso, o que já fora previamente observado, de que aos alunos da escola pública cabe um conhecimento mínimo, muito possivelmente, o mínimo necessário para o trabalho, com efeito, ressalta ao criticar a apostila dos alunos a falta de rigor e aprofundamento teórico. Cabe ainda salientar que, de acordo com as falas dos outros professores, nem mesmo esta apostila os alunos alcançam, dada a defasagem cultural que abordam ter os alunos.

Em síntese o que se observa é que os alunos parecem inicialmente atribuir à escola a função de contribuir com uma formação que embase a entrada dos alunos no trabalho. Ainda, os alunos apresentam elaborações que permeiam ir além e refletir que esta formação para o trabalho não é, para eles, a "obrigação" da escola, sendo que esta é a de ensinar, como será discutido e refletido no subitem que segue. Já o que dizem os professores parece ir numa direção contrária, expondo, entre muitas dificuldades e percalços de suas condições de trabalho, uma ideia que carrega um sentido tenso para a função da escola pública na sociedade, já que, para eles, nesta escola a maioria dos alunos é caracterizada enquanto desinteressados, sem apoio familiar, com conhecimento cultural restrito e sem perspectiva de futuro. Assim, é possível problematizar o

entrave em significar a função da escola pelos professores, pois, embora tenham clareza das dificuldades que enfrentam e de como veem os alunos com os quais trabalham, pouco enfatizam o que acreditam estar fazendo na escola, ou seja, para que finalidade se destina o trabalho docente. Contudo, os professores não conseguem expressar claramente o que acreditam ser função da escola por conta do confronto que vivenciam entre a escola como está e os alunos. Em hipótese, pode-se julgar que os professores compreendem que a efetivação da função da escola apenas era possível quando a escola era para poucos, antes da popularização efetiva e da consequente massificação do ensino e que, agora, atendendo a novas, vastas e heterogêneas demandas, não conseguem atingir os alunos, tampouco, alcançar o que acreditam ser a função da escola.

Por fim, face ao exposto poder-se-ia ainda justificar uma possível perda de sentido e importância da função da escola para os professores, pois, infere-se que as atividades docentes têm acontecido em condições tão precárias, intensificadas e sem valor para os alunos, que se torna compreensível nestas condições os professores perderem de vista a função da escola.

3.4 A função da escola para o conhecimento

Figura 5: Mafalda e as coisas importantes

Criado por Quino
Fonte: Viagem em Verso (online)[21]

Neste segundo núcleo temático discute-se o que os participantes compreendem enquanto função da escola voltada para a transmissão de conhecimento. Na maior parte dos trechos destacados nesta categoria os alunos refletem aspectos da LDB ligados ao que se almeja do

[21] Disponível em <https://viagememverso.wordpress.com/2011/02/21/minha-mae-me-mima/> Acesso em 23 Dezembro 2015.

processo formativo no Ensino Médio. Inicialmente, enfatiza-se a reflexão que norteia o núcleo temático diretamente:

> *Samantha: Mas a escola ela serve pra ensinar, pra gente aprender.*
> *Gisele: Com a escola a gente aprende coisas novas e é isso que a gente vai usar pra sempre. Pra tudo. Porque, vamos dizer assim, eu consigo um trabalho – vou falar de matemática agora – aí, em matemática a gente tem que saber fazer conta e vai que eu não sei nada de matemática e faça conta errado... Eu posso voltar troco errado, perder dinheiro.*
> *Fabiana: É e, também, por exemplo, se a pessoa for viajar e não souber pra onde tá indo?!*
> *Luiza: Se não souber ler, por exemplo?*
> *Samantha: Se for fazer intercâmbio, tem que saber outra língua.*
> *Gisele: Mas aqui mesmo, tem muita gente que não sabe nem o português. Não sabe ler e escrever direito...*

Nestas falas parece que os alunos evidenciam o propósito da escola para com a transmissão dos conhecimentos, de modo profundamente atrelado à aplicabilidade destes na realidade. Aprofundando esta questão retoma-se a compreensão de que para se formar ser humano, enquanto ser genérico, é necessário que o indivíduo se forme inicialmente como ser social. No entanto, cabe problematizar que esta sociabilidade se dá no interior das relações de dominação, culminando em processos de alienação. Assim, reconhecer estas condições e lutar pela transformação da realidade social, ressaltando o papel político da escola, envolve uma luta contra os processos de alienação, almejando condições reais de desenvolvimento para todos os seres humanos, visando o desenvolvimento das máximas possibilidades que, objetivamente, existem para o gênero humano (DUARTE, 2007).

Ainda sobre esta temática, é possível articular e problematizar o que orienta o documento base do Currículo Oficial, trazendo questões relacionadas a processos de crítica e renovação no próprio grupo social. Sobre isto é possível enfatizar a importância atribuída ao conhecimento sistematizado no ambiente escolar, pois, se a escola é uma instituição cuja função recai sobre a socialização do saber sistematizado, afirma-se que seu papel não se dá com qualquer saber, mas sim, relacionado ao "[...] conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (SAVIANI, 1992, p.22). Tal fator, associado à permanência no grupo social, também expressa de maneira subentendida o modo como se espera que o aluno, após adquirir o conhecimento escolar, volte para o seu próprio grupo social, implicando-se em processos de crítica e renovação. No entanto, esclarece-se que a transformação apenas é possível com a apropriação da cultura, que

proporciona a humanização e condições para domínio da conduta e da natureza. De outra forma não seria possível o conhecimento da realidade e sem este o que se tem é um obstáculo para a ação transformadora (MARTINS; RABATINI, 2011).

Em outras palavras, para a escola, a cultura popular e o cotidiano extraescolar do aluno é sim importante, mas enquanto ponto de partida, pois, o trabalho pedagógico não pode almejar esta mesma cultura popular como ponto de chegada do processo educativo (SAVIANI, 1992). Neste sentido: "Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa da escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas" (SAVIANI, 1992, p.84). Ou seja, a escola deve se orientar para proporcionar o acesso ao saber erudito, sistematizado, viabilizando, de maneira elaborada, a possível expressão dos conteúdos de seus interesses oriundos da cultura popular (SAVIANI, 1992)

> *Pesquisadora: Bom, outra coisa que diz aqui no trechinho que lemos é que após a escola básica vocês terão que ter tido uma "formação ética". O que pra vocês é isso?*
> *Vanessa: Ter aprendido o suficiente...*
> *Luiza: Tem a ver com educação... Com o aprendizado, as notas...*
> *Pesquisadora: Como assim?*
> *Samantha: A gente tem que ter aprendido o correto.*
> *Vanessa: Português...*
> *Luiza: Acho que tem mais a ver com ser uma pessoa correta.*
> *Fabiana: É, a gente aprende isso na escola, com os ensinamentos.*
> *Samantha: Os professores ensinam isso pra gente, os coordenadores...*
> *Fabiana: Mas, às vezes ensinam isso pra gente com educação e, às vezes, com ignorância. Com educação é mais fácil, porque com ignorância a gente só vai respeitar naquela hora e depois não vai ter aprendido nada.*

Aparentemente os alunos têm dificuldade no entendimento acerca do que seria a formação ética, ainda assim, conseguem esboçar respostas com base em associações que lhes parecem possíveis. Nestas aparece a relação entre a formação ética e ser "correto", exemplificando tal associação os alunos expõem:

> *Fabiana: Mas o pior é que assim, nosso caso aqui, hoje a gente foi chamar duas alunas e o professor, tipo, a gente nem entrou na sala, né?! E aí ele chegou assim perto, com o caderno, e mandou: "Sai!". A gente nem entrou na sala e já vem batendo a porta na nossa cara! E isso eu acho que é ensinar com ignorância, na verdade, a gente só aprende que ele não deveria ser professor! É isso que a gente aprende. Ele é mal-educado e tá aqui pra educar...*
> *Gisele: E ele ainda mentiu! Disse que a gente não pediu licença e a gente pediu. Eu acho que educação é tudo. E isso foi a minha mãe que me ensinou a ter. Bater na porta sempre, nunca chegar entrando. Nós batemos na porta, pedimos*

> *licença, e ele já falou pra Coordenadora outra coisa... Falou pra ela que a gente foi entrando e não pediu licença. Isso é mentira. Tem professoras que viram, estão de prova.*
> *Fabiana: É isso, eles pedem educação pra gente e eles mesmos não têm. A gente tem o que acha certo e errado e a gente pensa o que quiser... Porque não dá pra saber o correto assim.*
> *Gisele: Isso, e depois querem que a gente trate eles com educação. Eles não se dão educação!*
> *Vanessa: A gente respeita quem respeita a gente.*

Aprofundando a discussão acerca do que a LDB preconiza enquanto formação ética ao final do Ensino Médio, os alunos trouxeram um exemplo que evidencia as relações que tecem na escola, no seu esforço de articulação. Pode-se depreender deste exemplo o que fora afirmado anteriormente, sobre conectarem a formação ética a serem corretos, como também, infere-se a partir do exemplo que seria papel do professor, para os alunos, transmitir valores éticos na convivência cotidiana escolar, não apenas em sala de aula, mas em todos os demais momentos. Posto que, em hipótese, se o professor citado no exemplo houvesse agido de uma forma mais educada estaria mais próximo de ser visto como alguém que contribui para a formação ética dos educandos. Os alunos ainda expõem que o aprendizado relacionado ao que idealizam ser a formação ética não acontece apenas na escola, mas também na família, em casa e na rua.

> *Pesquisadora: Tem outra coisa aqui da qual podemos falar. O trechinho da lei cita que o Ensino Médio tem que proporcionar autonomia intelectual. O que seria isso?*
> *Luiza: O que é autonomia?*
> *Pesquisadora: Isso. Vamos separar então, o que vocês entendem por autonomia?*
> *Fabiana: Autonomia?*
> *Gisele: Não sei também...*
> *Silêncio*
> *Samantha: Explica?*
> *Pesquisadora: Olha, autonomia tem a ver com a gente poder fazer coisas por nós mesmos. Nós mesmos julgamos o que é certo ou não, se devemos fazer algo ou não, quando nós temos nosso próprio julgamento das coisas e decidimos por nós mesmos, somos autônomos. Geralmente, nossos pais são autônomos, não autônomo relacionado ao trabalho, mas pessoas autônomas, que tomam as decisões por eles próprios, sem obedecer diretamente ninguém. Já uma criança pode não ser autônoma, mas obedecendo e vendo as decisões e escolhas que os outros fazem pra ela e por ela, ela vai aprendendo a autonomia, pra um dia ser autônoma também e tomar as decisões por si própria. Numa explicação bem resumida isso é ser autônomo. Alguma dúvida?*
> *Gisele: É você fazer suas próprias escolhas, então.*
> *Luiza: É, mas o intelectual tem a ver com conhecimento, com pensamento.*
> *Gisele: Com educação... Deve ser fazer as próprias escolhas de conhecimento.*

Primeiramente, deve-se ponderar que a resposta dos alunos aparece de maneira enviesada à explicação dada pela pesquisadora. No entanto, posto que estes não desenvolveram a reflexão e pediram claramente por uma explicação, não se pensou em outra forma de agir senão esta. Não obstante, a reflexão pareceu se tornar vaga e sem argumentos que sustentassem as tentativas de associações feitas, que não a explicação dada pela pesquisadora. Interessante observar como a explicação, quase concreta, dada pelos alunos a um termo de fundamental importância, apontado pela lei enquanto um dos objetivos formativos do Ensino Médio, denota a dificuldade em costurar associações possíveis. Ainda, fica a questão: como se proceder para que os alunos cheguem a ser autônomos intelectualmente? Sabendo que a proposta do Currículo que seguem estes alunos afirma que "A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições [públicas] são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizado para inserção no mundo de modo produtivo e solidário" (SÃO PAULO, 2010, p.5). Problematizando tal intento, é possível questionar a "utilidade" de tal formação pretendida para uma sociedade que engloba valores de mercado, de competição, de individualização. Assim, é possível deduzir que, dotando os indivíduos de tais conhecimentos que os integrem na sociedade movida a questões tecnológicas, estes possam se engajar na acirrada disputa do mercado de trabalho, que, de acordo com a lógica neoliberal, intenta a partir do individualismo que as pessoas se capacitem para competitividade. O que mostra enquanto contraditórios aspectos como "inserção produtiva" e "solidariedade".

Ademais, refletindo que o texto da lei tende a ser vago e a, assim, camuflar suas intenções, é possível questionar a determinação em promover a autonomia intelectual, ponderando que esta possa não ser a real intenção. E, sabendo que os alunos desconhecem o que vem a ser autonomia intelectual, se infere de maneira mais intensa que o intento principal da determinação oficial não é esse. Ainda, tal fato torna possível pensar que a determinação pelo desenvolvimento de conhecimentos básicos que proporcionem o ingresso no trabalho implica, na verdade, no desenvolvimento de uma educação rasa para a classe trabalhadora e, neste sentido, a função da escola parece estar se cumprindo. E, parece estar se cumprindo com base em perdas significativas para alunos e professores, como no caso da perda da autonomia intelectual e do pensamento crítico, por exemplo.

Em contrapartida, retomando o trecho da LDB, se torna possível elaborar inferências outras. Logo, pode-se inferir que o que é preconizado enquanto autonomia intelectual pode se

associar à possibilidade do aluno, após a Educação Básica, ser capaz de, a partir de interesses e pensamentos próprios, buscar por outros conhecimentos e estudos, sem depender de alguém que lhe faça a mediação com o conhecimento, como o professor o faz. E visto desta forma, o que Gisele diz enquanto "*Deve ser fazer as próprias escolhas de conhecimento"*, está, de alguma forma, associado ao termo.

> *Pesquisadora: E pensando agora em outra coisa, o que é o pensamento crítico?*
> *Fabiana: Ah, vamos separar... Pensar, pensar é imaginar.*
> *Luiza: Criticar alguma coisa... É tentar corrigir?*
> *Fabiana: Tipo, tentar corrigir a si mesmo? Pelo pensamento, eu digo.*
> *Fabiana: Tipo, ela faz uma coisa e pra ela ainda não tá bom. Ela mesma se critica.*
> *Vanessa: Tem que ser sempre melhor.*
> *Pesquisadora: Deixa eu ver se entendi, então criticar tem a ver com eu pensar sobre o que fiz e tentar algo de outra forma, de uma forma melhor?*
> *Fabiana: Eu acho.*
> *Gisele: Acho que tem a ver com o que a gente aprende, aprendeu, porque pra saber que o que eu fiz não tá bom, tipo assim, eu tenho que saber o que é bom...*
> [...]
> *Gisele: Tipo assim, vamos supor, eu faço uma redação e pra mim tá bom. Mas pra outra pessoa que lê não, ela pode não achar a mesma coisa.*
> *Samantha: Nisso acho que a outra pessoa tem um pensamento crítico, de ver diferente.*

É possível observar a forma como os termos não são claros para os alunos que, novamente, se implicam num embate no intuito de formular associações possíveis.

> *Gisele: Ah, mas é mais ou menos isso. Acho que a escola serve pra ensinar essas coisas pra quem quer aprender essas coisas, tipo...*
> *Vanessa: É, a escola devia servir pra gente saber os caminhos certos. Mas depende de você também.*
> *Fabiana: Mas não é só a escola! Porque dentro de casa também já tá ensinando essas coisas.*
> [...]
> *Pesquisadora: Tá, depois dessa nossa conversa até aqui, se vocês forem me responder pra que serve a escola, o que vocês me dizem?*
> *Luiza: Pro futuro.*
> *Vanessa: Pro aprendizado.*
> *Gisele: Pra ajudar a gente a crescer. Igual a* [cita uma funcionária da escola] *falou esses dias pra mim, não lembro quem tava comigo, que não é porque a gente vai se formar, vai sair da escola, que a gente não pode voltar. Esses dias vieram duas meninas aqui, elas se formaram, foram pra faculdade... Mas elas não estavam conseguindo resolver umas coisas, elas vieram aqui e a* [cita uma professora] *ajudou elas, explicou, ensinou. Então, se for algo pro trabalho também, tem gente aqui que ajuda.*
> *Vanessa: Quer dizer, se não fosse a escola... ia pra onde?*

> *Luiza: Ah, não quer dizer porque acabou a escola que a gente não pode voltar. Os professores têm mais conhecimento pra passar pra gente. Quer dizer, é o papel da escola passar conhecimento pra gente...*

Aqui a escola aparece como referencial, como instituição que passa a segurança para os alunos de que "se precisarem, podem voltar". E, embora isto possa se relacionar a um aspecto bom no sentido social que carrega a instituição com os alunos reiterando que a escola tem como papel passar conhecimento, contrariamente, também se observa a afirmação de que, talvez, esta instituição não passe todo o conhecimento que lhes será necessário, já que dão como exemplo ex-alunas que foram para a faculdade e viram a necessidade de visitar a escola básica a fim de sanar dúvidas conceituais de determinados conteúdos escolares. Detecta-se desta maneira que, possivelmente, a escola não tem arcado com sua função social relativa à Educação Básica, ou seja, mesmo tendo como intento formar competências básicas, especialmente relativas à leitura e escrita, como também, a autonomia intelectual, ao que parece, isto não tem se efetivado.

Partindo para o que os professores ponderam e analisam neste núcleo temático, envolvendo a função da escola relacionada ao conhecimento, se faz possível abordar, inicialmente, uma visão nostálgica em que acreditam que os alunos não tenham tanto interesse pelo conhecimento atualmente como era na época em que eles eram alunos. Acreditam também que dentre tantos alunos, em cada classe poucos se destacam pelo seu desempenho, interesse e participação nas disciplinas. Os professores apontam condições adversas na escola e nas classes, abarcando a defasagem de conhecimento aluno/série:

> *Simone: E assim, tem alguns* [alunos] *com muita falta de pré-requisito pra aquela série. É..., não tem ainda a bagagem que deveria ter do ano anterior ou dos anos anteriores. Muitos chegam muito fraquinhos, é difícil você conseguir sanar aquela dificuldade, sabe? Às vezes, pesada que ele carrega. Então, assim, é um monte de fatores!*
> *Camila: E a gente percebe isso quando os pais deles vêm aqui, né? Porque depois de conhecer os pais a gente vê que o filho é até bom demais.*
> *André: Uma coisa que eu acharia importante é, assim, se eu peguei um aluninho já quando ele está no fundamental, no 7º ano ou 8º, se você ficar com ele no 1º, no 2º, no 3º do Ensino Médio, você vai ser um professor pra quem vai ser mais fácil de acompanhar o desenvolvimento dele, porque você vai...*
> *Simone: Você gera um laço, né? Assim...*
> *Camila: É, você vê o desenvolvimento dele!*
> *André: Eu sendo professor de Humanas, então, você vai tentando recuperar ele enquanto você acompanha e tem a consciência mais aberta. Você vai vendo os fatos e fazendo parte daquilo, você participa e faz com que ele ouça e você percebe que eles vão progredindo. Mas tem que ser contínuo. Porque se quebrar... por exemplo, você deu aula pra ele na 8ª série* [referente ao 9º ano do Ensino Fundamental em Ciclos], *se você só pega ele de volta no 3º ano do*

> *Ensino Médio, você perde o processo dele! É uma coisa de sistema! Se fosse mais contínuo seria muito mais fácil.*

Outro fator mencionado que os professores destacam é o desinteresse dos alunos com relação ao ensino, chegando a mencionar que não ouvem dos alunos no cotidiano escolar o que fora falado pelos alunos participantes da entrevista:

> *Simone: Olha, mesmo eles, às vezes, admirando a gente, gostando da gente, tendo um bom relacionamento, ainda assim, é difícil deles investirem no estudo, investirem no conhecer, no saber. Sabe? Ele gosta de você, como professor, mas, é difícil você mudar a realidade de conhecimento dele. Essas falas aí do início* [do relatório sobre a entrevista com os alunos]*, "ah, ser uma pessoa melhor, fazer futuro, continuar os estudos em faculdade". Você não ouve falar isso. Ou, às vezes, eles falam até na consciência de que ele sabe, mas, não é pra mim! Né? Ele até sabe que é importante, mas...*
> *[...]*
> *Simone: Mas é isso que eu falo pra eles! Não adianta vocês terem o melhor professor, estarem na melhor escola, se vocês não quiserem. Se não quiserem vocês não ficam lá um mês! Vocês pedem pra sair porque vocês não acompanham. Então, antes de vocês colocarem a culpa na escola, antes de vocês colocarem a culpa nos professores, veja se você está fazendo direitinho o que você tem que fazer. Veja se você está dando conta do seu recado, entendeu? E olha, alguns alunos que estão aí no meio* [dentre os alunos que participaram da entrevista] *pode ter certeza que falam isso, mas fazem o contrário. Porque tem aqueles que, na hora de responder, sabe, mas não faz! Então, assim, às vezes você quer fazer o melhor, você quer, né, dar uma boa aula, mas, assim, a classe não quer. Dependendo a sala você não consegue e nem os bons reclamam, os bons ficam quietos! Ou acabam entrando na bagunça.*
> *Cristina: Eles não veem nada de importante no conteúdo.*

O relato dos professores carrega intenso descontentamento com a situação e, pensar no que eles relatam viver diariamente remete a pensar no que é proposto para que eles efetivem com seu trabalho. Com efeito, diante disto, é de grande importância retomar o papel do trabalho educativo, entendendo que o produto deste trabalho relaciona-se com a reprodução da humanidade. Sendo que, primeiramente, a humanidade é produzida no processo histórico e social, no qual se implicam o conjunto dos homens, mas, para manter-se necessariamente precisa ser sempre reproduzida em cada ser humano singular. Pois, sem este processo individual descontinua-se o processo histórico e, sem a reprodução do que já foi construído impossibilita-se a produção do novo. Posto desta forma, avalia-se que ao trabalho educativo se associa a produção e reprodução dos homens enquanto seres humanos, ou seja, a própria reprodução da humanidade, assim, a importância do trabalho educativo está profundamente atrelada à reprodução da humanidade em cada indivíduo e, ainda, à reprodução da própria sociedade (DUARTE, 2007).

Assim, é possível pensar de que forma o que é proposto externamente resulta em frustração na prática escolar. Enfatizando o que o documento base do Currículo Oficial propõe, verifica-se o entendimento de que o conhecimento viabilizado em competências deve avigorar o sentido cultural da aprendizagem e, deste modo, propõe-se que nesta escola o professor não apenas transmite saberes "[...] mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária" (SÃO PAULO, 2010, p.8). Questiona-se aqui o paradoxo que envolve o "sentido cultural da aprendizagem" proposto, sendo este, supostamente, advindo de professores que não têm condições concretas para reproduzir entusiasmo junto à cultura humanística e artística, posto que trabalham imersos em condições que impossibilitam dotarem-se desta cultura.

Ainda contribuindo com esta reflexão, pode-se citar as novas exigências do trabalho docente, trazidas por Gatti, Barreto e André (2011), ao afirmarem que frente a um novo cenário, no qual emerge o intenso uso das tecnologias, as crianças trazem para as escolas, ao nela ingressarem, vivências e aprendizagens sociais marcadas pela heterogeneidade.

> Dois fatores podem ser considerados aqui: primeiro, nem sempre há congruência entre valores, atitudes e comportamentos que circulam nos meios de comunicação, em dada comunidade, família e escola, podendo os mesmos trazer profundas contradições entre si; segundo, os estudantes, seres em desenvolvimento, são fortemente afetados por modismos ou simbolismos criados e disseminados intensamente por diferentes formas sociais de comunicação. Os professores trabalham na confluência dessas contradições e simbolizações, o que caracteriza, com mais ou menos intensidade, uma situação tensional. Além disso, são instados a compreender essas crianças e jovens, motivá-los, formá-los e ensiná-los. Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.25).

Assim, se faz possível articular a possibilidade da existência de certa distância entre a realidade que chega à escola pelos alunos e a realidade apreendida pelos professores. Tal fator culmina numa nova demanda de trabalho para o professor, apresentando a necessidade de se inteirar de aspectos específicos da modernidade pós-revolução tecnológica. Mas, para além deste fator, tal identificação mostra a forma como a proposta do documento base do Currículo Oficial paulista pouco parece considerar as condições de trabalho docente.

Outras dificuldades são postuladas pelos professores:

> *Simone: Aqueles que não se encaixam! Você tentando, aconselhando, é, conversando, indo pra Direção... aí você já tem que tomar outras providências. Você não pode simplesmente fechar o olho e fingir que não está vendo, né? Eu não consigo, deixe que durma, deixe que bagunce? Não. Se você veio aqui, então nós vamos estudar! Se você veio pra estudar, você tem que trazer o material. Se você trouxe o material e vai ficar aqui sentado, participando, então, vamos aprender. Agora, você vai vir aqui e vai ficar 5 horas e 15 minutos sem fazer nada?!*
> *Cristina: Dormindo?*
> *Simone: Não é? Então, a gente já pede ajuda do pai, da Direção, de quem for preciso. Mas, às vezes, ele desrespeita o próprio pai, a própria mãe. Entendeu? O pai não tem domínio nenhum. Então, aí você já fica assim, né, esse caso eu não sei o que fazer! Esse caso vai ser do jeito que der pra ser. Então, como que você fala de alguma função pra escola nessas condições?*

É relevante enfatizar que os professores parecem concordar que a escola se relaciona à função social de garantir o conhecimento sistematizado. No entanto, o desânimo e a descrença que caracterizam os dizeres destes professores parecem indicar substanciais dificuldades para efetivar a função social da escola pública estadual. É neste sentido que Rodrigues (2010) reflete que a possível formação dos alunos caminha com base em exigências impostas pelas avaliações externas, considerando que os conteúdos desenvolvidos pelos professores são os valorizados por tais avaliações. Ou seja, não refletem necessariamente o que o professor ou a escola podem acreditar enquanto sendo relevante para a formação real de um cidadão apto à atuação cidadã, política e social.

Frente a este cenário se faz possível pensar acerca da real efetivação da função da escola ou de um esvaziamento de sentido do papel da escola, posto que, estando a escola mergulhada em determinações que vêm de um contexto neoliberal que incentiva a privatização, a quantificação de resultados, de índices, a avaliação da qualidade e desempenho dos professores e dos alunos, pensar na função que sustenta a escola remete a pensar nas condições que a inserem nas regulações de mercado, mantendo a sociedade dividida em virtude de desempenho individual, face à lógica do capital. Não obstante, pensar as condições de trabalho docente norteadas pela intensificação do trabalho e pelo controle, por exemplo, faz com que se torne possível a inferência de que a efetivação da função da escola está em andamento, não a função defendida pelo referencial teórico desta pesquisa, mas uma função outra, dada a mudança de sentido na função da escola de acordo com as mudanças trazidas pelas reformas.

Por fim, é possível ponderar a forma como tanto alunos quanto professores defendem a função da escola enquanto disseminadora de conhecimento, no entanto, os alunos apresentam

dificuldades em tecer explicações e associações para determinados aprendizados e professores tendem a desacreditar do valor do conhecimento viabilizado para os alunos, desacreditando, assim, da função social da escola enquanto instituição responsável pela socialização do conhecimento. Desta forma, a atual escola pública estadual paulista parece não ter uma função clara, nem para os alunos e nem para os professores. Estes últimos evidenciam ainda intensas dificuldades ao tentar atribuir sentido a essa escola para os alunos. Assim, embora o discurso oficial apresente determinações com base em termos que facilmente adentram na realidade educacional, o que se observa é que no contexto escolar tal discurso muda de sentido. Enquanto a determinação prevê a autonomia intelectual, formação do pensamento crítico, domínio de princípios científicos e tecnológicos (BRASIL, 1996), por exemplo, de maneira vaga, o que se vê na escola é uma educação limitada a conhecimentos mínimos para que os alunos ingressem no mercado de trabalho, fazendo valer e se manter a condição de classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

"A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar,
Mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino pra lá.
Roda mundo, roda-gigante, rodamoinho, roda pião.
O tempo rodou num instante nas voltas do meu coração"
(Roda Viva - Chico Buarque)

Primeiramente, acredito[22] ser necessário retomar que esta pesquisa almejou identificar e analisar a função atribuída à escola pública estadual paulista expressa em documentos oficiais, bem como a elaborada por professores e alunos. No caminho que trilhei a fim de alcançar tal objetivo refleti e analisei documentos oficiais que embasam a existência e o funcionamento desta escola, também analisei a revisão de literatura a partir de pesquisas que abordam o tema e escolhi um referencial teórico para embasar o que acredito que deveria ser a função da escola e, por fim, conheci o que acreditam alunos e professores quando o assunto é para que serve a escola pública estadual paulista, podendo a partir disto construir os dados desta pesquisa. Assim, pretendo aqui apresentar minha compreensão sobre a função da escola em face destas três fontes de informação, como também, as contribuições e os limites desta pesquisa, as possibilidades de novos questionamentos que este trabalho abre e minha experiência pessoal neste caminho.

Acredito que o objetivo da pesquisa ganhou sentido quando refleti o contexto atual, partindo de reformas que impactaram a educação a partir dos anos 90, proporcionando condições para se estabelecer relações entre a escola pública estadual paulista atual e a sociedade na qual está inserida. Compreendendo, assim, um contexto neoliberal, marcadamente capitalista, que tem trazido para a escola um olhar empresarial, cada vez mais competitivo, individualista, preocupado com metas e resultados que afetam a escola e o trabalho docente de modo a intensificar o trabalho, desvalorizar os profissionais e, midiaticamente, culpabilizar a escola pelas mazelas sociais.

O que se fez possível observar com base nos documentos oficiais foi uma intensa trama de discursos e orientações que se dão a partir de conceitos vagos, os quais tornam as

[22] Como explicitado na apresentação deste trabalho, minha trajetória de vida trouxe a problemática aqui estudada e, por isso, as considerações possíveis desta pesquisa estão diretamente relacionadas as minhas preocupações adquiridas ao longo dessa trajetória. Por isso, assim como na apresentação, as considerações serão redigidas na primeira pessoa do singular, a fim de melhor demonstrar o caráter pessoal que os impactos que esta pesquisa teve.

determinações e intenções destes documentos nebulosas e passíveis de diferentes interpretações. Se associados ao contexto e à relação que a escola paulista estabelece com a sociedade, pode-se inferir que os documentos tornam vazio o sentido da escola de maneira intencional, posto que conceituar e tornar nítida a compreensão que se faz da escola implicaria em expor uma escola cuja função, num contexto neoliberal e capitalista, indicaria a formação de alunos com uma educação rasa, cuja intenção é a formação básica para o trabalho, enquanto mão de obra. Conforme parece postular o documento base do Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2010) ao preconizar a importância do ensino escolar, a fim de uma real aprendizagem que insira os alunos no processo produtivo de trabalho.

Este fator pode ser contraposto à possibilidade de se ver a função da escola de diversas formas, como observei com a revisão de literatura, na qual ora a escola tinha sua função relacionada com a formação de aspectos da cidadania, ora relacionada à disseminação de conhecimento, a partir de diferentes referenciais teóricos. Frente a estas possibilidades defendi a função da escola enquanto estando ligada ao trabalho educativo de produzir nos indivíduos a humanidade construída historicamente pelo coletivo de homens. Tal contraposição parece indicar uma grande lacuna entre o que deveria ser a função da escola e o que determina, de maneira subentendida, o Currículo Oficial do estado. Neste sentido, percebi, conforme indicado por Carvalho (2013), que somente uma análise profunda e respaldada no contexto escolar é capaz de significar os objetivos e princípios dos documentos oficiais analisados, esta análise empírica proporcionou, assim, condições para que as determinações legais não fossem somente um repertório de vagas expressões.

Complementando, o que observei e refleti a partir da pesquisa empírica, conversando com um grupo de alunos e, posteriormente, com um grupo de professores, me fez pensar que na visão de todos os participantes a função da escola, de alguma forma, está ligada às possibilidades de futuro. Os alunos parecem, talvez, mais esperançosos, reconhecendo a escola como um (mas não o único – e isso é importante) lugar onde se pode construir um futuro melhor. Já os professores, mesmo parecendo acreditar nisto, duvidam. Ambos os grupos associam a função da escola à socialização de conhecimento e ao preparo para o trabalho, no entanto, parecem discordar substancialmente em determinados aspectos. Entre estes aspectos é possível citar o modo como os alunos relacionam a escola enquanto referência para o ensino, mas a contradizem nesta finalidade quando mencionam que se pode retornar a ela quando necessário, mesmo se

continuarem os estudos em nível superior, esta contradição se evidencia na ideia de que se a escola básica proporcionasse o conhecimento necessário para o prosseguimento nos estudos, bem como a preconizada autonomia intelectual pela LDB, não seria necessário a ela retornar.

Acredito que os professores olham a função da escola a partir de outro lugar e, assim, demonstram outros aspectos que contribuem para diferir suas ideias das dos alunos, enfocando a formação escolar como voltada para o conhecimento e para o trabalho. Em inferência, os professores evidenciam as mudanças inúmeras que a escola sofreu nos últimos anos, mudando de uma escola para poucos para uma escola popular, que concretizou o atendimento público, constitucional, face à massificação do ensino e ao esvaziamento de sentido da escola. Com estas mudanças, colocam em destaque as dificuldades enfrentadas no trabalho docente, atualmente atravessado por inúmeras atribuições que vão além das incumbências com a docência e, deste modo, resultam na dificuldade em atingir os alunos, pois parecem estar num conflito entre o que defendem, o que os alunos querem e o que escola viabiliza. Assim, percebe-se o modo como algo tão importante, que foi a expansão no atendimento popular, foi realizada de maneira controversa, sem preparo e sem prévias condições para tal. Em meio a isto, os professores ressaltam o modo como a escola parece não fazer sentido para os alunos, mas pouco parecem perceber que não demonstram clareza sobre o sentido da escola para eles próprios.

Enquanto contribuições, esta pesquisa proporcionou refletir o modo como a função da escola tem sido disputada, pensando que no contexto atual, capitalista e neoliberal, a função da escola pública parece ser proporcionar uma formação mínima para a classe trabalhadora almejando sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, é necessário salientar a crença de que a função da escola deveria ser outra, deveria ser a de humanizar através da socialização do saber construído historicamente. Evidencia-se assim a contradição que aparece na escola: o discurso legal anuncia aspectos da função da escola de forma vaga, mas as condições existentes nas escolas paulistas e a educação nela praticada reiteram a função da escola no capitalismo. Em consequência, os alunos parecem estar perdidos nesta falta de clareza sobre o futuro, sobre o porquê estarem frequentando a escola, embora em alguns momentos expressem uma compreensão mais elaborada. E, ainda, os professores parecem demonstrar intensa dificuldade em conciliar o que acreditam ser a função da escola e o que vivenciam nela, considerando o contexto dos alunos e da escola.

Em outras palavras, apesar dos documentos oficiais estarem cheios de termos importantes que, à primeira vista, são coerentes e plausíveis para com a função da escola, o que se percebe é que tais termos culminam num discurso vago, carente de conceituação, mas que adentra facilmente no meio educacional, por serem termos comumente utilizados. No entanto, de maneira muito discrepante do discurso, o que observo é uma escola pública que parece apenas viabilizar para os alunos uma educação limitada, que implica num mínimo de conhecimentos necessários para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Dando continuidade com as considerações possíveis para este trabalho, devo enfocar algumas limitações observadas. Uma primeira limitação se refere ao roteiro semiestruturado utilizado para realização de entrevista coletiva com os alunos. Pondero que este roteiro tenha sido de difícil compreensão para os alunos, deste modo a apresentar trechos complexos, com termos desconhecidos pelos alunos, o que tornou difícil a tarefa de conversar com estes sobre a função da escola tendo tais trechos e termos como base. Entretanto, considero enquanto tendo sido válido trabalhar com os trechos da lei e do documento base do Currículo Oficial, sabendo que isto possibilitou um ponto de partida para a discussão e, também, possibilitou o confronto entre o discurso oficial e o apreendido pelos sujeitos. No entanto, avalio determinada perda no sentido de que o uso de trechos dos documentos oficiais nas entrevistas pode ter favorecido que os alunos repetissem o discurso oficial.

Ainda, esta mesma limitação, refletida após a realização da entrevista e posterior análise, pode ser vista também como fonte de informação relacionada à função da escola. Este contratempo proporciona condições para se questionar a formação para a cidadania proposta nos documentos oficiais para o Ensino Fundamental, pois, indicando o desconhecimento das leis, os alunos indicam incoerências na base para uma formação cidadã. Outra limitação pode ser a quantidade de participantes na pesquisa, considerando que com mais participantes, como também, participantes de outros setores da escola, seria possível obter mais informações e ampliar o estudo.

Ademais, a partir do trabalho realizado reflito ainda sobre possibilidades de continuidade nos estudos dentro do tema relativo à função da escola pública estadual paulista. Neste sentido, acredito que este trabalho abriu margem para inúmeras outras problematizações relativas à função social da escola, como: refletir o caminho das políticas estaduais até se chegar no programa São Paulo Faz Escola, pensando as alterações na função da escola; realizar um estudo

da arte acerca do tema função da escola, considerando a grande contribuição que isto traria para a área; analisar histórias de vida de professores ou demais atores escolares com longo trajeto pela escola pública paulista, sobre as possíveis metamorfoses na função da escola; realizar estudos empíricos com outras populações, como da Educação Infantil ou Ensino Superior sobre a função da escola pública paulista, entre outras.

Destarte, este trabalho não teve por pretensão esgotar o tema, tampouco, encontrar uma resposta singular para a questão impressa no título. Mas, acredito que este trabalho objetivou e permitiu identificar e analisar as diferentes concepções atribuídas para a função da escola, problematizando-as em seu contexto social, histórico e político, tecendo articulações entre as esferas da pesquisa: documental, teórica e empírica.

Por último, é possível dissertar sobre os impactos da confecção deste trabalho para mim e a minha experiência particular neste percurso. No início de meus questionamentos sobre a função da escola pública paulista junto a minha orientadora, senti profunda motivação em pesquisar, conhecer e analisar o tema de forma mais ampla e profunda possível. No caminho para realizar tal objetivo muitos foram os percalços e as provocações que surgiram. Um desafio vivido se refere ao obstáculo em refletir os textos dos documentos oficiais, tendo como pano de fundo o contexto social, pois tais textos pareciam compreensíveis e plausíveis à primeira vista, mas com aprofundamento teórico foram sendo observadas lacunas conceituais que indicavam demandas por interpretações. Posteriormente, após analisar a revisão de literatura, inúmeros foram os questionamentos ao adotar um referencial teórico, pois já havia observado como a escolha por um referencial altera o olhar para a função da escola.

No entanto, a parte da pesquisa que mais me afetou foi a empírica, por ter vivenciado a escola pública paulista como aluna e como funcionária já trazia meus olhares para esta, e ouvir alunos e professores discutirem o que entendem por função da escola me fez questionar minha crença na escola pública como possibilidade de humanização a partir da socialização de conhecimentos, assim como formação crítica e moral. Foi de maneira triste e intensa que repensei meu papel enquanto psicóloga e enquanto agente de organização escolar, para com a função social da escola, pois ouvindo os alunos e, principalmente, os professores discutirem a função da escola, percebi o quanto podemos trabalhar juntos, mas pensar de maneiras extremamente diferentes a finalidade de nosso trabalho.

Enfim, o caminho que percorri foi longo e desafiador, mas muito construtivo, foi um caminho de conhecimento e crescimento, com muitos aprendizados e, deste trabalho, levo a vontade de continuar os estudos relativos a este tema e a crença no papel político da socialização do conhecimento sistematizado. E, por fim, observo que refletir sobre a função social da escola coloca em jogo o futuro em um mundo capitalista que, para a escola pública paulista, parece certo e prescrito. Termino o trabalho ficando com uma forte questão: poderão alunos e professores, a partir desta escola, se libertar desse destino e assumir para si a construção de um futuro mais digno?

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p.17-34, Mar. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; BRZEZINSKI, Iria; LÜDKE, Menga e ROLDÃO, Maria do Céu. Pesquisa sobre Formação de Professores: Síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 d ANPEd. **Formação Docente,** Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p.152-159, Ago/Dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/25/1> Acesso em 01 Setembro 2015.

ARDITO, Lilian Barone Vieira. **A melhoria da qualidade da educação a partir de ações extracurriculares: política educacional no município de São Pwwaulo e a ampliação da função da escola.** 2009. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1381-1416, Dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lng=en&nrm=iso> Acesso em 01 Setembro 2015.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p.349-372, Ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em 01 Setembro 2015.

AUGUSTO, Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p.695-709, Set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Setembro 2015.

BALL, Stephen J.. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p.539-564, Dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Setembro 2015.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p.427-443, Ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

BRAGA, Elisangela de Fatima Pedroso. **Escola pública:** que escola é essa?. 2011. 125 p.Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 01 Setembro 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 565 p.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em 01 Setembro 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº2, de 10 de Janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 01 Setembro 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº7, de 14 de Dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em 01 Setembro 2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Democracia, estado social e reforma gerencial. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 50, n. 1, p.112-116, Mar. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902010000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 Setembro 2015.

CARVALHO, José Sérgio; SESTI, Adriana Pereira; ANDRADE, Julia Pinheiro; SANTOS, Luciano da Silva; TIBÉRIO, Wellington. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p.435-445, Dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, p.411-424, 2008. Disponível em < http://www2.fe.usp.br/~cpedh/O%20declinio%20do%20sentido%20publ%20da%20educacao.pdf > Acesso em 16 Agosto 2015.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio.** 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 3ª Edição. São Paulo: Editora Afiliada, 2005.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? Em: GUZZO, Raquel Souza Lobo (org). **Psicologia Escolar:** LDB e educação hoje. 2ª Edição. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2002, p.11-35.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª Edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DURU-BELLAT, Marie. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p.13-30, Mar. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. Em: Nóvoa, Antonio (org). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, Ltda. 1991.

FERREIRA, Solange Antonia. **Função social da escola e parcerias público-privadas:** avaliações de um projeto realizado entre 1998-2002. 2006. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36ª Edição. Paz e Terra. São Paulo, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. UNESCO, MEC. Brasília, 2011.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.887-906, Set. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

GONÇALVES, Rosana Peixoto. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, p.143-152, 2005. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502005000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

HERNANDEZ, Rosa María Torres. O sentido das instituições escolares na profissão docente desde a perspectiva biográfica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p.417-434, Abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, Dec. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=en&nrm=iso> Acesso em 01 Setembro 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. Em: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral** – vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p.71-84.

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar na formação de conceitos. Em: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política.** V. 11, n. 22, p.345-358, jul-dez 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em 30 Novembro 2015.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, p.23-33, June 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

MATTOS, Amanda Rocha; PÉREZ, Beatriz Corsino; ALMADA, Carlos Vinícius Ribeiro; CASTRO, Lucia Rabello de. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 18, n. 2, p.369-377, Jun 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2013000200024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

MENDONCA, Sueli Guadelupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p.341-357, Dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=84>. Acesso em 05 Setembro 2015.

MERRIAM-WEBSTER, INC. **The Merriam-Webster dictionary**. 3rd Edition. Springfield: Merriam-Webster press, 1998. Tradução livre.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio

de Janeiro, v. 11, n. 33, p.406-423, Dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

MURANAKA, Maria Ap.Segatto e MINTO, César Augusto. Organização da Educação Escolar. Em: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** Análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª Edição. São Paulo: Xamã, 2007. p.43-62.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p.223-238, Jan/Abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a10v2690.pdf> Acesso em 01 Setembro 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. Em: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. Em: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação:** Análise da Constituição Federal e da LDB. 3ª Edição. São Paulo: Xamã, 2007, p.15-41.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. **A escola pública e o lazer**: um estudo de caso do programa parceiros do futuro – SEE/SP.2004. 315 p. Dissertação (Mestrado). FEUSP, São Paulo.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2014.

PEREIRA, Sueli Menezes. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p.337-358, Set. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

RAAB, Y. S. e DIAS, C. S. Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento moral?. **Educação: Teoria e Prática**, [S.I.], v. 25, n. 49, p.357-373, Ago. 2015. ISSN 1981-8106. Disponível em <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8194> Acesso em 09 Setembro 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p.771-788, Sept. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300009&lng=en&nrm=iso> Acesso em 01 Setembro 2015.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Implicações do projeto "São Paulo Faz Escola" no trabalho de professores do Ciclo I do Ensino Fundamental**. 2010. 258 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p.401-424, Jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? Em: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fatima Felix (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.159-175.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, Dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

SÃO PAULO. **Constituição do Estado de São Paulo.** São Paulo, 1989. Disponível em <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument> Acesso em 05 Dezembro 2015.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** Programa São Paulo Faz Escola. Secretaria da Educação do Estado da Educação. São Paulo: IMESP, 2010. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf> Acesso em 01 Setembro 2015.

Saresp permite monitorar avanços da educação básica no Estado. Iniciativa: Governo do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 16 Setembro 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 3ª Edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, Abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 Setembro 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A educação na constituição federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação. V. 29, n. 2, p.207-221, Mai/Ago 2013. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520/27390>. Acesso em 16 Agosto 2015.

SILVA, Edna Lúcia da e MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOUZA, Aparecida Néri de. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente.** 1999. 203 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOUZA, Eliete Ramos de. **A escola como instituição social:** revisitando a função da escola. 2013. 80 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. Em: VIEGAS, Lígia de Souza e ANGELUCCI, Carla Biancha (Orgs.). **Políticas Públicas em Educação e Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.229-243.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p.211-225, Ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 Agosto 2015.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> Acesso em 23 Dezembro 2015.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. O problema e o método de investigação. Em: **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº de registo no CEP: 84/2014

Título do Projeto: Escola para quê? Reflexões sobre a função da escola pública estadual paulista

Prezado Sr.(a),
Este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça a pesquisadora que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que estudará a função da escola pública paulista. Você foi selecionado (a) porque é professor (a) ou aluno (a) em uma escola pública estadual de educação básica, e sua participação não é obrigatória. O objetivo do projeto é identificar e analisar a função atribuída à escola pública paulista expressa em documentos oficiais, bem como a elaborada por professores e alunos. E a justificativa de tal proposta de pesquisa recai sobre a necessidade em se traçar uma articulação possível entre determinações externas e internas face à função que a escola desempenha na sociedade atual. Esta pesquisa pode contribuir com a comunidade científica ao eleger a função da escola enquanto ponto essencial de discussão, considerando que esta função, enquanto compromisso político, pode atravessar inúmeras questões das práticas escolares.

2) Procedimentos do Estudo

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em refletir e discutir sobre a função da escola pública estadual, a partir de uma entrevista coletiva a ser gravada.

3) Riscos e desconfortos

Entende-se que sua participação na pesquisa não oferece qualquer risco e ou desconforto, uma vez que se trata apenas de participar de uma discussão com sua opinião sobre um assunto, em que não há respostas certas ou erradas. Caso não se sinta a vontade para comentar alguma das questões levantadas durante o debate, não é necessário fazê-lo.

4) Benefícios

Espera-se que, como resultado deste estudo, você possa refletir acerca daquilo que você e seus colegas de trabalho (escola) consideram acerca da função da escola. Repensando os sentidos atribuídos para esta função a partir da lei e conhecendo concepções criadas por alunos (no caso dos professores).

5) Garantia de Esclarecimento

Você poderá pedir esclarecimento à pesquisadora sobre a pesquisa a qualquer momento do trabalho, e terá todas as suas dúvidas esclarecidas.

6) Participação

Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício ou cuidados a que tenha direito nesta instituição. Você também pode ser desligado do estudo a qualquer momento sem o seu consentimento nas seguintes situações: (a) você não siga adequadamente as orientações em estudo; (b) o estudo termine. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, favor notificar a pesquisadora.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba (CEP-Unimep), que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 19 3124-1515, ramal 1274 ou e-mail: comitedeetica@unimep.br.

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer quaisquer esclarecimentos sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato com o seguinte endereço e/ou telefone, e-mail:

Nome da Pesquisadora: Yeda Strada Raab
Endereço da Pesquisadora: Rua: José de Góes Trottman, 144/Jardim Mariana – Leme/SP
Telefone da Pesquisadora: 19 9 9402-9059
E-mail da Pesquisadora: ysraab@unimep.br

07) Caráter Confidencial dos Registros

A sua identidade será mantida em sigilo. Os resultados serão apresentados considerando nomes fictícios para os participantes. Dessa forma, você não será identificado (a) quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. As entrevistas coletivas serão gravadas e transcritas e todo material será mantido em posse da pesquisadora, sendo que os dados de identificação não serão utilizados no trabalho.

08) Custos e Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo.

09) Declaração de Consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição desse estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.
Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome:.....
RG:..... .....Data de nascimento:..... / ..... / ..... Sexo: M ( ) F ( )
Endereço: ..... nº ..... Apto: .....
Bairro:.....Cidade:.....CEP:.....Tel.:.....

_____
Assinatura do Declarante

Representante legal.....
Natureza da Representação:
RG:..... Data de nascimento:...../...../..... Sexo: M ( ) F ( )
Endereço:.....nº.....Apto:.....
Bairro:..... Cidade:.....CEP:.....Tel.:.....

_____
Assinatura do (a) Representante Legal

DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante (ou de seu representante legal, em caso de participante menor de 18 anos) acima qualificado para a realização desta pesquisa.

"Cidade", de de 2015.

_____
Assinatura da Pesquisadora

Apêndice II – Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos

1. Qual vocês acreditam que seja a função da escola? A fim de que todos devemos frequentar a escola? Para além do que vocês acham, o que vocês percebem enquanto função da escola a partir do cotidiano escolar?

2. O artigo 35º (seção IV) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a finalidade do Ensino Médio. O que vocês pensam sobre isto?

> **Art. 35º.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> **I -** a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> **II -** a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> **III -** o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> **IV -** a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
> **§ 1º.** Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> **I -** domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
> **II -** conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
> **III -** domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

3. O que vocês entendem pelas determinações: “preparação básica para o trabalho”, “formação ética”, “autonomia intelectual” e “pensamento crítico”?

4. Refletindo aspectos do trecho abaixo, exponham o que vocês consideram que se articule com a função da escola, pensando sobre qual seria a função ideal e qual a função que vocês acreditam que a escola atualmente desempenhe:

> “Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente e características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. Em um mundo no qual o

conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela **qualidade** da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação" (Currículo Oficial do Estado de São Paulo, 2010, p. 5).

Apêndice III - Relatório da entrevista com alunos sobre a função da escola (para fins de entrevista com professores)

Inicialmente, pensando sobre qual é a função da escola para os alunos, é possível relatar que estes veem na escola possibilidades futuras relacionadas ao trabalho, ao aprendizado, à continuidade nos estudos em nível de faculdade e a serem pessoas melhores.

Refletindo sobre o papel da escola em formar para o trabalho, os alunos relataram que, embora a escola contribua com esta finalidade, esta não é sua obrigação, pois a obrigação da escola é ensinar. Neste sentido, foi dito que as disciplinas são importantes para a vida, pois o aprendizado de matemática, português, história... é necessário para trabalhar, para viajar, para a vida cotidiana.

Questionados sobre a obrigatoriedade em frequentar a escola, estes disseram não saber o porquê desta obrigatoriedade. No entanto, relacionaram que se não frequentam a escola são abordados pelo Conselho Tutelar em suas casas. Pensando nas leis que abrangem tal obrigatoriedade, os alunos disseram não conhecer nenhuma, nem Constituição Federal de 1988, nem Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Propus a leitura de um trecho da LDB, o qual aborda a finalidade do Ensino Médio. Qual seja:

> **Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:**
> **I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;**
> **II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;**
> **III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;**
> **IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.**
> **§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:**
> **I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;**
> **II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;**

> **III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).**

Para melhor analisar e refletir o exposto no artigo 35º, foi proposto que se pensasse em termos que dão sentido à finalidade do Ensino Médio na lei. O primeiro foi: "preparação básica para o trabalho". Sobre este expuseram novamente a necessidade em se aprender as disciplinas, para que isto os dote de conhecimentos básicos para o trabalho e para a vida cotidiana. Entretanto, disseram conhecer pessoas que não estudaram e que trabalham, como também, disseram da possibilidade de terminarem a escola e mesmo assim não conseguirem emprego. Apontando que a escola não é critério para ter um trabalho ou não.

Sobre outro termo, "formação ética", os alunos demonstraram maior dificuldade em fazer associações e reflexões. Relacionando-o, de início, com o aprendizado e as notas. Todavia, conforme seguiu a conversa, uma aluna abordou que, pensando o termo "ética", esta formação talvez estivesse mais relacionada com "ser uma pessoa correta". Com efeito, pensando a partir disso, os alunos discorreram que aprendem a ser pessoas corretas na escola, bem como com a família. Contudo, disseram que na escola é possível se aprender com educação ou com ignorância, posto que alguns professores gritam ou faltam com respeito. E, frente a tais atitudes, dizem que é preciso pensar sobre como acham que se deve agir, se devem "respeitar quem os respeita", ou simplesmente pensar que não é assim que devem ser.

Prosseguindo, pensando em outro aspecto da lei, proposto enquanto condição de formação para os alunos do Ensino Médio, qual seja: "autonomia intelectual", os alunos demonstraram, também, demasiada dificuldade e confusão. Assim, fora-me pedido para que expusesse o que vem a ser "autonomia". Feito isso, eles refletiram que autonomia intelectual vem a ser a possiblidade de fazer suas próprias escolhas, de modo relacionado ao conhecimento.

Pensando no que a lei expõe enquanto formação do "pensamento crítico", após discussões e reflexões, os alunos relacionaram o termo à capacidade de se corrigir. Concluíram que: pensar se relaciona a imaginar e criticar a corrigir. Também fora exposto que esta possibilidade em pensar criticamente se relaciona ao que aprenderam ou não, pois, para criticar algo é necessário saber mais.

Ademais, a partir da análise destes termos fora novamente pedido que pensassem sobre a função da escola, sobre a função em que acreditam e sobre a função que percebem estar exposta na lei. Novamente retomaram a discussão sobre a escola formar para o trabalho, embora, já

tivessem dito que mesmo quem não terminou a escola pode trabalhar e, disseram que se você tiver estudado todo o Ensino Básico, mas tiver "B.O.s" [Boletins de Ocorrência] pode também não arrumar emprego. Também discutiram acerca da escola existir para ensinar, para passar conhecimento, embora, também já tivessem dito que não conseguem aprender tudo o que é transmitido pelos professores. Refletiram que a escola devia formá-los inteligentes, sabendo tudo, pois, abordando a qualidade da educação, discorreram que: "educação de qualidade é aquela que serve pra tudo".

Expondo um trecho do documento base do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, os alunos se dispuseram a pensar sobre a função ideal da escola, sobre a função que a lei atribui à escola, bem como sobre a função da escola na sociedade. O trecho mencionado foi:

> **Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente e características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação (Currículo Oficial do Estado de São Paulo, 2010, p. 5).**

Nesta direção, os alunos mencionaram ter a escola como referência, como suporte, tanto cognitivo, quanto emocional, dizendo que a "escola é a segunda casa" e que "não é porque vamos nos formar que não podemos mais voltar aqui, se precisarmos podemos voltar e conversar com professores e funcionários", "os professores têm muito conhecimento pra ensinar".

Pensando no papel da escola na sociedade, os alunos mencionaram que serão reconhecidos para ingressar no mercado de trabalho, se tiverem sido "maus" alunos (no comportamento e notas) poderão não arrumar serviço, já que irão preferir oferecer a vaga para alunos que foram bons.

Explorando o que o trecho do documento expõe enquanto valorização do diploma, os alunos ficaram divididos. Alguns disseram que o diploma é importante por ser uma prova do que você fez, estudou, e outros disseram que não é tão importante, já que é possível ter o diploma e não saber nada. Uma aluna expôs que é importante ter o diploma e também ter o conhecimento.

Questionados sobre “de que conhecimento” estão falando, uma aluna diz que o importante é o conhecimento citado no trecho, “características cognitivas e afetivas, saber resolver problemas e trabalhar em grupo”. Em contrapartida, deixam claro que é preciso se esforçar, pois, pensando a qualidade da educação, abordam acreditar que o conhecimento transmitido na escola pública é o mesmo que o conhecimento transmitido na escola particular. Pensando no papel da escola na sociedade, se faz interessante refletir o exposto por estes alunos, ao dizerem isto, bem como relatarem que as diferenças estão no fato dos alunos de escola particular terem “mais condições”, “quererem ser mais” e, “se sentirem superiores à eles”.

Quando propus refletirmos frente a isso sobre o que é dito no trecho (acerca de não mais ser valorizado o diploma e, sim, a capacidade de resolver problemas, ser cooperativo, trabalhar em grupo e que isso indica a qualidade da educação e a possibilidade de ação das pessoas no seu próprio grupo social), os alunos refletiram que, realmente, o importante é usar as competências aprendidas no próprio grupo, pois isso é “renovar”. No entanto, concluem que isso não faz com que o grupo social mude, mas faz com que a pessoa que aprendeu mude, pois sabe explicar as coisas da vida de um modo diferente do grupo.

O grupo termina a entrevista refletindo que o ensino de qualidade é o que importa e que este ensino implica em servir para tudo. Nisso incluem as ações da vida cotidiana, pegar ônibus, viajar, saber história dos lugares, saber outros idiomas. E enfatizam que “quem quer aprender, aprende, mas precisa se esforçar”.

ANEXOS

Anexo I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimep

Comitê de Ética em Pesquisa

UNIMEP
Universidade Metodista de Piracicaba

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIMEP

Protocolo nº: 84/2014

Título do Projeto de Pesquisa:	*"Escola para quê? Reflexões sobre a função da escola pública paulista"*
Pesquisador (a) Responsável:	Yeda Strada Raab
Orientador (a):	Prof.ª Andreza Barbosa
Instituição Responsável:	Universidade Metodista de Piracicaba
Local da Pesquisa:	

Segundo a Resolução CNS 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, de 12/12/2012, o protocolo foi considerado:

[X] Aprovado.
[ ] Com pendência.
[ ] Retirado.
[ ] Não aprovado
[ ] Aprovado e encaminhado para apreciação pela CONEP/MS, nos casos previstos no capítulo VIII, item 4.c.

Fluxo do Processo:	**Cronograma de execução da pesquisa:**
Recebido em: 27/11/2014	Início: Após aprovação do CEP
1º Parecer: 09/12/2014	Término: Fevereiro de 2016
	Entrega de relatório: Novembro de 2014

Pesquisa Institucional relacionada:

[ ]	Fundo de Apoio a Pesquisa
[ ]	Atividade do docente no Regime de Dedicação
[ ]	Iniciação Científica
[ ]	TCC
[ ]	Outros – Especificar:
	Pós-Graduação em nível de:
[ ]	Especialização
[X]	**Mestrado**
[ ]	Doutorado
[ ]	Outros – Especificar:

Resumo do Projeto: Pesquisa de Mestrado em educação que tem como objetivo *identificar e analisar a função atribuída à escola pública paulista expressa em documentos oficiais, bem como, a apreendida por professores e alunos*. A pesquisadora realizará pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Esta última consiste em entrevistas em grupo filmadas. Após revisão bibliográfica e análise dos documentos legais que embasam o funcionamento da escola básica pública paulista, a pesquisadora entrevistará um grupo de 15 alunos selecionados entre aqueles que frequentam o terceiro ano do ensino médio de uma escola pública paulista de educação básica localizada no interior do estado de São Paulo. Afirma a pesquisadora que

esta escola será escolhida considerando a possibilidade de acesso da pesquisadora à mesma pela proximidade, o que entendemos tratar-se da região de Piracicaba ou de Leme (região de habitação da pesquisadora). *Após a escolha, será feito contato com a escola em busca do aceite em participar da pesquisa, em resposta positiva será solicitada a assinatura do(a) gestor(a) na Declaração que concede o uso da Instituição para o desenvolvimento da pesquisa.* Afirma, também, que só fará o contato com a instituição após a aprovação do CEP. Descreve como critérios de inclusão/exclusão, 15 alunos da turma do 3º ano do ensino médio que, na escola escolhida, tenha maior quantidade alunos que estudaram na mesma instituição desde o 5º ano do ensino fundamental. Além destes, 20 professores da instituição que realizarem a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na instituição escolhida. Serão realizadas duas entrevistas com cada grupo. Na primeira, a conversa com os alunos será norteada pela discussão de um trecho do documento oficial do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Na segunda, a pesquisadora fará um texto síntese da primeira entrevista propondo reflexões a respeito da função da escola para discutir com os professores em reunião de ATPC.

Análise e parecer do relator: 09/12/2014 Após leitura e análise do projeto e exame criterioso de todos os itens que compõem os documentos do Protocolo de Pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destaca-se a pertinência da pesquisa para a área e a qualidade e o adensamento do projeto apresentado. O calendário de execução está adequado à pesquisa. A documentação apresentada é adequada, coerente e clara. Os benefícios são apresentados e os riscos mínimos. A relação entre as entrevistas com os alunos e com os professores está bem fundamentada na metodologia. O TCLE é claro, simples e de leitura compreensível aos sujeitos. Todo o protocolo dos procedimentos, da seleção da escola à finalização do projeto está bem apontado. Diante do exposto acima o Projeto de Pesquisa é considerado **APROVADO**.

O protocolo deverá ser enviado à CONEP (Res. 466/12)
( ) sim (X) não

Profa. Dra. Daniela Bertelli Merino
Comitê de Ética em Pesquisa - Unimep