

# A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO DAS CLASSES TRABALHADORAS DO CAMPO E CIDADES SOB AS CONCEPÇÕES LIBERAIS E PROGRESSISTAS

Ezilda Franco Pellim<sup>1</sup>

Elias Canuto Brandão<sup>2</sup>

## RESUMO:

Este artigo analisa as dificuldades vivenciadas pela escola pública, no que se refere ao cumprimento da sua função social. Parte do princípio de que é necessário superar o senso comum presente na escola, buscando fundamentos teóricos consistentes para elucidar a prática pedagógica que ofereça uma educação de qualidade social e política aos que mais precisam da escola pública, os filhos dos trabalhadores do campo e das cidades. Para tanto, partimos de uma síntese da história da educação no Brasil, analisando a função social da escola em cada contexto histórico considerando as principais concepções de educação e suas pedagogias, buscando nas pedagogias progressistas e seus autores Dermeval Saviani, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Neidson Rodrigues e Vitor Paro, o sentido para a compreender e discutir a educação pública, levando em conta que elas devam estar voltadas para contribuir com a educação das classes trabalhadoras. A pesquisa é resultado de análises teóricas e da prática no chão da escola, por meio das observações realizadas com o trabalho didático-pedagógico no dia a dia, sistematizadas após estudo dos referenciais teóricos, visando possíveis mudanças na práxis educativa.

**Palavras-chave:** Função social. Escola pública. Educação. Trabalhadores do campo e cidade.

## Introdução

O artigo em questão é resultado da prática pedagógica e pesquisas que temos realizado nos últimos anos sobre a função social da escola, sobretudo voltada às classes trabalhadoras do campo e cidade e, uma questão nos intriga: como os profissionais da escola têm pensado a sua função social?

Observamos, durante dois anos, em momentos de discussão coletiva e nas expressões dos educadores no dia a dia da escola, que concepções diferentes e divergentes são expostas a respeito da função social da escola. A ideia comumente exposta é a de que a escola não está

---

1 Especialista em Supervisão Escolar; Orientação Educacional e Educação Especial. E-mail: [ezildafranco@seed.pr.gov.br](mailto:ezildafranco@seed.pr.gov.br).

2 Doutor em Sociologia. Docente do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Ensino: “Formação Docente Interdisciplinar”, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-Campus Paranavaí). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação do Campo (GEPPEC-UNESPAR). Membro da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo (APEC-PR). E-mail: [eliasbrandao.unespar@gmail.com](mailto:eliasbrandao.unespar@gmail.com).

dando conta de cumprir com a função de ensinar. Porém, ao se tentar definir o papel da escola, observa-se de que não há clareza, por parte dos educadores, sobre o que se deve ensinar e como ensinar. São inúmeros os que se mostram frustrados com os resultados de aprendizagem, refletidos nas notas dos alunos, sem se darem conta de que por trás das notas, questões sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais estão postas. Há também aqueles que não se sentem responsáveis por isso e se acomodam, não buscando alternativas às mudanças. E há aqueles que acreditam que a escola ainda pode dar conta do seu trabalho específico, porém, sem a devida clareza do que lhe seja específico.

Parte considerável dos argumentos defendidos pela maioria dos educadores está marcada pelo senso comum, levando educadores a pensar de que somente uma formação continuada seja capaz de superar essas concepções, sem se darem conta de que nem sempre a formação continuada responde conceitos, termos, visões de mundo e concepções ideológicas, pois podem ser superficiais e/ou distorcidas. É como afirma Luckesi,

[...] o dia a dia do educador escolar tem por base não uma filosofia criticamente construída, mas sim um senso comum que foi adquirido, ao longo do tempo, por acúmulo espontâneo de experiências ou por introjeção acrítica de conceitos, valores e entendimentos vigentes e dominantes no seu meio. (LUCKESI, 1994, p. 93).

Diante do exposto, o trabalho pedagógico do educador pode acabar se dando sem uma reflexão crítica, sem que se pense no seu sentido, significado e sua finalidade. Para Luckesi, o senso comum e aqui especificamente para os educadores, são visões de mundo fragmentadas e até mesmo contraditórias, frutos da convivência espontânea entre as pessoas e da observação superficial dos fatos e fenômenos sociais, educacionais e políticos, devendo ser revistos, o que influenciará também na educação. Na atualidade, os educadores vivem em um constante dilema: praticar uma educação social e crítica junto aos alunos. No entanto, se deparam com a exigência do sistema educacional neoliberal para uma educação voltada à formação para o mercado de trabalho, tecnológica, mercadológica, globalizada, ou seja, visando o neodesenvolvimento. O que fazer, visto que os livros didáticos pré-elaborados induzem o educador ao superficialismo, à reprodução de conteúdos?

Superar o senso comum pedagógico, que consiste em ideias e conceitos enraizados em nossa cultura, torna-se um desafio emergente quando se pretende pensar a função social da escola pública numa realidade onde educação e trabalho estão postos. É nesta perspectiva que pretendemos, neste artigo, levantar reflexões e discussões que definam os rumos da educação

pública, primando pela sua função básica que é o acesso aos conhecimentos científicos e culturais, socialmente produzidos, a partir de um olhar crítico.

### **Pensando a função social da escola pública.**

Diante das críticas tecidas no cenário nacional e da insatisfação da sociedade em geral com relação aos resultados apresentados pela educação pública, discutir a função social da escola, e em especial da escola pública, tornou-se uma questão imprescindível. Cada escola, em seu Projeto Político Pedagógico, deve ter claras a sua concepção de educação e a sua função perante a sociedade. É imprescindível conhecer a história da educação no Brasil para compreender que, cada momento histórico, definem-se a função da escola conforme interesses vigentes. Assim, as formas de pensar sobre essa função depende do contexto social e político de cada momento histórico.

Pensar a função da educação escolar significa pensar: Que sociedade temos? Que sociedade queremos construir? Que homem queremos para atuar nesta sociedade? Como a escola pode organizar-se para formar esse homem? Para tanto é necessário que a escola esteja em sintonia com a sua realidade local e que a comunidade seja ouvida, expressando seus anseios quanto a educação de seus filhos. É necessário discutir, junto a comunidade, as diferentes concepções de educação e a que melhor responde as necessidades deste coletivo, entendendo as ideias que dão origem às diferentes concepções.

De acordo com Luckesi (1994) a educação escolar está impregnada de conceitos, valores, e finalidades. Cabe então pensar qual é o sentido que se tem dado a ela para, assim, atingir “um nível significativo de consciência na prática pedagógica [...] e criticamente produzir uma concepção que venha a nortear o nosso trabalho” (Ibidem p. 38). O autor alerta para três formas distintas de compreender a função da educação na sociedade: redenção; reprodução e; transformação.

*Redenção* – parte do princípio de que a sociedade é um conjunto de seres humanos que vivem de forma organizada e harmônica, que sofre com os desvios de alguns indivíduos, ou grupos, que vivem a margem. Neste caso, considera-se marginal, aquele que não teve acesso à educação e, portanto, não se adapta as normas sociais. Na prática, a educação redentora visa integrar o indivíduo à estrutura vigente, mantendo a organização considerada natural para o todo, adaptando-o à realidade para que nela viva enclausurado. Para Luckesi esta concepção

de educação é considerada ingênua e acrítica porque analisa a escola como um organismo fora da sociedade, não levando em conta as influências que esta exerce sobre aquela. Embasada nesta concepção, a escola irá assumir para si a responsabilidade pelos problemas sociais existentes, desconsiderando a necessidade de mudanças sociais e políticas para a inclusão daqueles que estão à margem. Esta concepção é acrítica também pelo fato de ter a pretensão de integrar e adaptar os indivíduos à sociedade, sem levar em conta que são sujeitos e que podem contribuir para a transformação social e não apenas para a sua manutenção.

*Reprodução* – esta visão concebe a educação como parte da sociedade e não como uma instância que age sobre a sociedade. Quem reproduz desconsidera o poder de transformação da educação, defendendo a ideia de que a ela cabe o papel de reproduzir o modelo social vigente, de forma a perpetuá-lo. Contribui direto ou indireto para a manutenção da sociedade, do sistema capitalista, da educação enquanto meio de reprodução, da existência e manutenção de classes sociais... Esta concepção manifesta-se de forma pessimista, atribuindo à escola apenas a função de manutenção social e desta forma, é como se os educadores não pudessem desempenhar um papel de agentes de mudanças no sentido de promoverem a revolução do pensamento, através da apropriação crítica do conhecimento científico. Apesar de Luckesi lê-la como crítica, ela é a-crítica, pois contribui com o sistema educacional e sociedade vigente, sem perspectivas de mudanças.

*Transformação* – esta concepção, para Luckesi, compreende a educação como mediadora de um projeto social. Vê a escola como parte da sociedade, com seus determinantes e condicionamentos, mas, com potencial para atuar de forma a democratizá-la. É considerada uma visão crítica à medida que supera a ingenuidade de achar que a educação está isenta dos problemas sociais, políticos e econômicos e que deve ajustar os indivíduos a essa sociedade. É crítica também por entender e discutir que a mesma pode reproduzir o modelo social vigente, mas, pode também ultrapassar essa função e tornar-se, entre outras instâncias, um lugar de luta pela transformação e construção de uma sociedade, escola e educação que se deseja: diferente, democrática, participativa, socialista, crítica...

A função de *transformação* tem sido defendida pelas *pedagogias* chamadas *progressistas* ou histórico-críticas. Elas entendem que a escola é produto do sistema e por isso é influenciada pelo mesmo, mas, ao mesmo tempo, pode intervir sobre a realidade de forma a transformá-la. Entende o poder de manipulação que o sistema social exerce sobre a ela, mas, acredita-se na possibilidade de formar pessoas capazes de compreender os condicionantes da realidade e de intervir sobre ela de forma crítica e consciente.

As visões a respeito da função da escola aqui apresentadas são princípios que dão origem às diferentes concepções e suas respectivas pedagogias. Essas concepções encontram-se presentes na escola, tanto nos discursos, como na prática dos educadores. Porém, na maioria das vezes, pela ausência de uma formação teórica consistente, elas se confundem entre si, resultando no ecletismo e na fragmentação do trabalho pedagógico.

Para que a escola tenha clareza sobre a linha pedagógica a assumir em seu projeto político pedagógico, é necessário que se estude e se conheça a fundo as concepções e tendências que dão base à educação no Brasil. Dentre elas, duas se caracterizam como as principais linhas de pensamento: a *concepção liberal* e a *concepção progressista*.

### **A concepção liberal**

Parte do pressuposto que a função da escola consiste em preparar os indivíduos para desempenharem funções sociais, baseadas nas necessidades do mercado e do sistema vigente. Desta forma, essa função depende de cada momento histórico e das necessidades presentes em cada momento. Para esta concepção, de acordo com as necessidades sociais, cabe à escola preparar os indivíduos para se adaptarem a elas, a exemplo da preparação para o mercado de trabalho. As principais tendências que defendem a concepção liberal são:

#### **a - Pedagogia Tradicional**

Concebe a educação como direito de todos e dever do Estado. Ela surge na Europa, após a revolução Francesa (século XVIII) quando se transita do modelo de produção feudal e escravagista, pondo fim ao monopólio do clero (igreja) sobre a sociedade, para o modelo de produção capitalista. Partindo dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a nova classe em ascensão, os burgueses, se propõem a construir uma nova sociedade. Para a construção desta sociedade, a educação passa a ser considerada imprescindível, sendo ela considerada como o único meio capaz de resgatar as pessoas da marginalidade. Os marginais, neste contexto, eram aqueles que não tinham acesso a cultura elaborada. Por isso, a escola passa a ser considerada indispensável, pois só ela poderia transmitir, a todos, os conhecimentos científicos e culturais acumulados até então, no entanto, na perspectiva da burguesia.

Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime” e, ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos [...]. (SAVIANI, 1984, p. 9).

A educação escolar, sob esta perspectiva, tem a função de transmissão da cultura elaborada e sistematizada, preparando os alunos, moral e intelectualmente, para assumirem suas funções específicas dentro da sociedade. Os problemas sociais pertencem à sociedade e não cabe a escola discuti-los. Nesta concepção, o professor tem a função de transmitir/reproduzir, de forma gradual, o acervo cultural produzido pela humanidade aos alunos, sem questionar a forma-método de transmissão e reprodução.

A proposta educacional da Pedagogia Tradicional não se efetivou na prática, pois, em vista de suas condições sociais, nem todos os alunos conseguiam frequentar a escola. E dentre os que conseguiam chegar aos bancos escolares, nem todos conseguiam aprender de fato. Além do que, nem todos aqueles que concluíam seus estudos conseguiam se adaptar ao tipo de sociedade pretendida pelos burgueses.

No Brasil a Pedagogia tradicional chegou na época de sua colonização, desde 1500, sendo implantada pelos padres Jesuítas, especificamente a partir de 1549. De acordo Saviani, “O Brasil entra para a história da chamada ‘civilização ocidental e cristã’ [...] com a chegada dos portugueses”. (SAVIANI, 2011, p. 25). Os Jesuítas tiveram fundamental papel neste processo e três objetivos principais e articulados marcam seus trabalhos: a colonização, a educação e a catequese.

Com a vinda da família real ao Brasil no ano de 1808, a educação passa a ser dividida, sendo um modelo para atender as elites e outro modelo para atender os pobres. Este segundo modelo utilizava-se do método Lancasteriano, que possibilitava atender a muitos ao mesmo tempo e por um baixo custo. A partir daí, a educação pública destinada a todos, conforme princípio da burguesia passa a dividir-se efetivamente em duas: educação para pobres e educação para ricos que de forma indireta persiste até a contemporaneidade.

## **b. Pedagogia Escolanovista**

Visto que a universalização do ensino (educação para todos) proposta pela burguesia na Europa fracassou, e que a sociedade vivia um momento de avanço da ciência e de expansão da industrialização, surge o movimento da Escola Nova, tendo como principais

pensadores John Dewey, educador norte americano, Carl Rogers, Maria Montessori e Jean Piaget. Esta proposta partia do princípio que o ensino deveria levar em conta os interesses e necessidades dos educandos.

Neste contexto, o marginal já não era aquele privado da cultura, o ignorante, mas, o rejeitado, o diferente. A partir de então a escola passa a ter a função de contribuir para a formação de uma sociedade em que todos fossem respeitados na sua individualidade e nas suas diferenças. Conforme Saviani (1984), a ação pedagógica nesta perspectiva, se desloca do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade e do professor para o aluno.

Esse modelo educacional contribuiu para o esvaziamento dos conteúdos escolares que não são mais valorizados pela escola. O foco do ensino passou a ser o respeito pelas diferenças individuais e o aluno passou a ser visto como sujeito e, portanto, o único responsável pela sua aprendizagem. Assim, a escola já não era mais responsável pela função de ensinar, já que a aprendizagem dependia, única e exclusivamente, do aluno. Caso ele não aprendesse é porque não tinha condição para tal.

Tratando-se do Brasil, no século XX, especificamente na década de 1930, surge o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que sob a influência do positivismo, propõe democratizar o ensino, independente da classe social, a fim de atender as demandas da industrialização e da urbanização que aqui se expandiam. O país necessitava de pessoas que se adaptassem as novas exigências sociais e econômicas. E essa função cabia a escola. A proposta educacional apresentada pelos Pioneiros da Educação era a da escola nova.

### **c. Pedagogia Tecnicista**

Surgiu a partir da expansão da industrialização e do forte crescimento econômico, sob o monopólio da burguesia que buscava um novo modelo de educação que atendesse aos interesses da sociedade capitalista. O papel da escola, neste contexto, passa a ser o de desenvolver habilidades físicas e mentais com o intuito de inserir os indivíduos no crescente mercado de trabalho. Assim, o foco do ensino vai para as técnicas, treinamento das habilidades requeridas, e os conteúdos científicos são novamente relegados a um segundo plano, já que, numa sociedade capitalista, os indivíduos são considerados apenas peças de uma engrenagem que deve servir ao seu bom funcionamento.

O tecnicismo chegou ao Brasil no final da década de 1960, no auge da expansão do capitalismo e momento de incentivo ao desenvolvimento industrial no eixo São Paulo-Rio de Janeiro-Belo Horizonte. O preparo para o mercado de trabalho tornava-se cada vez mais imperativo, e a educação, agora sob o comando do regime militar, assumia o seu caráter tecnicista, com ênfase no treinamento do trabalhador conforme modelo da fábrica (Fordismo).

Para garantir a eficiência, sob a perspectiva tecnicista, na escola, assim como na empresa, surge a divisão do trabalho e a especialização das funções, onde cada um devia cumprir a sua função, conforme instruções recebidas dos órgãos superiores.

Aos professores cabia a função de cumprirem o programa de conteúdos que lhes era imposto, os supervisores escolares tinham que garantir o cumprimento dos mesmos, o orientador educacional era responsável por resolver questões de indisciplina na escola e ao diretor, administrar a escola como uma empresa. O resultado final devia refletir-se na formação dos alunos, produto lapidado para o mercado, sendo que estes deviam se adaptar as normas e regras da escola, e assim, mais tarde, estariam aptos a se adaptarem também as exigências do mercado de trabalho.

O método de ensino baseava-se na memorização dos conteúdos pelos alunos, através de atividades repetitivas. Enfatizava-se o treinamento, em detrimento da compreensão. O Tecnicismo se fez presente até o início da década de 1980, porém se faz fortemente presente nas práticas escolares até este momento, visto que foi o modelo educacional em que foram formados a maioria dos educadores que estão em função hoje.

### **A concepção progressista**

Surge a partir de críticas, na década de 1970, influenciadas por sociólogos franceses que consideravam que a escola era um aparelho reprodutor do sistema social vigente. Essas teorias foram denominadas “Crítico Reprodutivistas”, porém, foram consideradas acrílicas por apresentarem uma análise negativa da função da escola, sem uma proposta de superação. Porém, dessas críticas, surgem outras propostas que visavam superar a função meramente reprodutivista da educação escolar.

Várias são as tendências que compõem a concepção progressista de educação, e são também denominadas de pedagogias contra hegemônicas. Tal denominação se dá pelo fato de serem reconhecidas por apresentarem uma proposta educacional no sentido de emancipação



das classes trabalhadoras do campo e cidades, considerando-se que estes participam ativamente do processo de produção da sociedade capitalista, porém, não têm acesso a todos os bens e riquezas por eles mesmos produzidas.

De acordo com Libâneo (1989, p. 20) o termo progressista é usado para designar as tendências que partem “de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. Assim, “a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista, daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais”.

Essa concepção foi amplamente divulgada no Brasil no final da década de 1980, após o fim do regime militar e a promulgação da nova Constituição. Pelo menos em tese, a sociedade e, conseqüentemente a educação, passaram do modelo ditatorial, ao regime democrático, exigindo que a educação repensasse a sua função e construísse um projeto que, de fato, garantisse a democratização do ensino. As pedagogias da concepção progressista são:

#### **a. Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos**

Defendida pelo pensador José Carlos Libâneo, tem como princípio que o papel da escola é a “transmissão assimilação dos conteúdos culturais historicamente acumulados” (LIBÂNEO, 1989, p. 71). Porém não se trata de mera transmissão de conteúdos, sem significados, mas conteúdos vivos, vinculados a prática social dos educandos. Nesta perspectiva, a escola é o espaço de apropriação do saber, podendo contribuir para a emancipação das classes populares e para a eliminação da seletividade social. Para Libâneo, uma sociedade só será democrática quando todos tiverem acesso aos bens materiais e culturais nela existentes. Assim, a escola só será democrática quando possibilitar a todos os alunos o acesso aos conhecimentos científicos por ela ensinados.

#### **b. Pedagogia Libertadora**

O educador Paulo Freire é o principal representante da Pedagogia Libertadora e sua pedagogia nasceu no bojo dos movimentos sociais. Freire concebe o diálogo como o principal método de ensino e aprendizagem e parte do princípio de que tanto o professor, como o aluno, são sujeitos do ato de conhecimento. Para esta pedagogia os conteúdos devem ser extraídos da própria prática social dos educandos e, através deles, educadores e educandos, poderão

apropriar-se da realidade de forma crítica, atuando sobre ela no sentido de transformação. Justamente por ser uma pedagogia que se efetiva na participação ativa e nas discussões e ações sobre a realidade social, ela foi, e continua sendo, empregada em vários segmentos dos movimentos sociais, mas não pelo sistema educacional, mesmo havendo milhares de educadores simpáticos a esta concepção, no entanto, pressionados pelo sistema verticalizado da educação no Brasil e em cada ente federativo, acabam reproduzindo os livros didáticos com o subterfúgio da pedagogia histórico-crítica. Para Freire (1987), o ato de ensinar não pode basear-se na mera transmissão de conhecimentos, mas, numa prática dialógica, que possibilite a apropriação dos conhecimentos existentes e a produção de novos saberes.

### **c. Pedagogia Histórico Crítica**

Esta pedagogia tem como principal pensador o educador Dermeval Saviani. Sua proposta de educação tem como base o materialismo histórico de Karl Marx. Teve início com as críticas iniciadas na década de 1970 a respeito do papel reprodutivista representado pela educação. Discute a escola como um organismo que faz parte de um sistema capitalista, e que foi pensada para reproduzir os interesses das classes dominantes, porém, alerta que a sua ação não é neutra frente à realidade. Evidencia que enquanto trabalho intelectual que visa produzir cultura, a educação escolar pode contribuir para a formação de uma consciência reflexiva e crítica dos educandos, resultando na organização sócio-política e mudanças sociais. Para Dermeval Saviani (2003) a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e também uma exigência para o processo de trabalho e os educadores precisam ter esta consciência evitando serem meros reprodutores do sistema capitalista. Alerta que a educação constitui-se, também, em um processo de trabalho e enquanto tal, situa-se na categoria do trabalho não material, ou seja, não age sobre produção de bens materiais, mas sobre a produção de ideias, valores, conceitos, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, em suma, sobre pessoas.

Segundo o autor, para compreender a natureza da educação é necessário antes, compreender a natureza humana. Considera que o homem, diferente dos demais animais que se adaptam à realidade natural, produz continuamente a sua existência, transformando e adaptando a natureza a si. Conceito este extraído do materialismo histórico dialético.

Conforme Saviani, com base no materialismo histórico dialético, esse processo de intervenção sobre a natureza é o que contribui para que o homem se humanize através do trabalho, evidente, considerando que a educação é uma modalidade de trabalho, sendo então,

um processo de humanização. Para Saviani (2003, p. 8) o “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim sendo, a função da educação escolar para Saviani (IBDEM, p. 9) “consiste na socialização do saber sistematizado”. Ou seja, a existência da escola se justifica pela transmissão/aquisição dos conhecimentos científicos que foram acumulados pela humanidade no decorrer da sua história aos alunos. Isso quer dizer que não se trata de qualquer conhecimento. Não se trata do conhecimento espontâneo – senso comum –, que o aluno adquire em sua vivência diária. Mas de um conhecimento crítico e dialético, levando em consideração as discussões do modelo de sociedade vigente, controle dos bens e modos de produção, pobreza, desigualdades sociais, modelo de escola e educação. Desta forma, se a função da escola é ensinar o conhecimento científico, alerta Saviani (2003, p. 10) que “a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber” é, entre outros, “aprender a ler e escrever [...] conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade”.

Nesta perspectiva de análise e discussão, a organização curricular da escola deve contemplar, de forma clara, os conteúdos que Saviani (ibidem) chama de nucleares. Ou seja, é preciso ter clareza quais são as atividades específicas ou principais da escola e, quais são secundárias. Afirma Saviani que a escola geralmente dedica grande parte do seu tempo, durante o ano letivo, às atividades secundárias, em detrimento de suas atividades nucleares e os alunos crescem alienados, a-críticos social e politicamente. E cita como exemplo as atividades comemorativas (secundárias) sobre o dia do Índio, sobre o dia das Mães, Semana do Folclore, Semana da Pátria, tornando as atividades secundárias, que são extracurriculares, em atividades nucleares (principais), chamando a isso de desvio de função da escola.

### **Concepção neoliberal**

Fala-se hoje de uma terceira vertente, a *concepção neoliberal*. Não se trata de uma nova concepção. Pode-se dizer que esta é a concepção liberal com uma nova roupagem em pleno neodesenvolvimento e globalização da economia e da educação.

A concepção neoliberal surgiu na década de 1990, sob o discurso da globalização e num contexto de crise mundial do capital. Naquele momento, as propostas educacionais, com

o intuito de resolver a crise, voltam a reforçar a antiga intenção de preparar o aluno para atender ao mercado de trabalho. Assim, a lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que fora apresentada como uma proposta democrática, trazia em seu bojo as mais urgentes intenções elitistas. Pode-se dizer que ela foi a junção de dois modelos: um que representava os interesses da sociedade civil, através de movimentos sociais, tendo como orientação o projeto de lei do antropólogo e escritor Darcy Ribeiro. E o outro representado pelo governo que defendia os interesses do setor privado, prevalecendo tais interesses.

A proposta da lei é clara: “educar para o pleno exercício da cidadania” numa perspectiva neoliberal, significando formar pessoas para atender as exigências do mercado de trabalho e não desenvolver a autonomia e o pensamento crítico do educando. Analisando a LDB com mais afinco, observa-se a união de duas vertentes: a dos movimentos sociais que lutavam contra o regime militar e que influenciaram as políticas públicas, em todos os setores, no final do século XX; e de outro lado, a influência da globalização, que visava superar a crise mundial do capital, trazendo uma nova configuração e uma nova dinâmica no que diz respeito à produção e a acumulação do capital. Na maior parte da Lei prevaleceram os interesses neoliberais e mesmo onde os movimentos sociais e educacionais conseguiram intervir, um termo ou uma vírgula amarrou a LDB aos interesses do mercado.

Saviani (1998) tece crítica às novas propostas educacionais pautadas pela concepção neoliberal. Segundo ele, no final do século XVIII, por conta dos ideais liberais, a educação foi considerada como uma condição de igualdade entre os seres humanos. Porém, ideologicamente, a igualdade, sob a perspectiva liberal, estava ligada a igualdade de oportunidades, dando a falsa ideia de que todos tinham as mesmas oportunidades, cabendo a cada um aproveitá-las. Ou seja, todos, independente da classe social, podiam ter acesso à educação e por isso, “todos”, estariam em condições de igualdade. Assim como “todos” poderiam ser empresários, banqueiros, políticos, latifundiários... Não se levava em consideração a forma como estavam organizados os sistemas escolares que foram estruturados para atender as elites.

Alerta Saviani (1998) numa palestra intitulada “Eqüidade e qualidade em educação: eqüidade ou igualdade?” que na concepção neoliberal o termo *igualdade* foi substituído pelo termo *equidade*, e este novo termo vem para justificar as desigualdades da mesma forma como foi usado o termo *igualdade* pelos liberais. Ou seja, dizem-se que a todos são dadas as mesmas oportunidades, porém não se analisam as injustiças sociais, as condições de sobrevivência que são marcas da sociedade capitalista e que não permitem que as pessoas

sejam iguais, desigualando a todos, mas divulgando-se concepções de que todos são iguais. Justificam-se essas diferenças atribuindo-as a falta de interesse, falta de aptidão, incompetência..., não levando em conta que a sociedade brasileira foi marcada pela divisão de classes, e conseqüentemente pelas desigualdades sociais, desde suas origens. Alerta Saviani caber aos educadores socialmente críticos o seguinte desafio, ou

[...] sucumbiremos a lógica que vem se impondo aderindo ao “slogan” qualidade com equidade ou resistiremos a ela procurando resgatar a qualidade da educação e, com ela, a dignidade humana como propriedade indelével e inalienável que caracteriza igualmente a todos e a cada um dos indivíduos que integram o gênero humano. (SAVIANI, 1998, p. 19).

E defende a luta por uma igualdade real, considerando-se que o acesso à escola e a gratuidade do ensino não são suficientes para garantir a efetiva igualdade entre os cidadãos. É preciso garantir, junto ao acesso, a qualidade do ensino para todos, onde estes “todos” estiverem, no campo e nas cidades, sem manipular informações, dados e consciências.

### **A escola e sua organização**

Diante das discussões faz-se necessário repensar a organização da escola. Repensar a escola pública a partir de sua própria condição democrática. O que se pensa por democracia? Como a escola pode organizar-se para dar conta da sua função social? Em se tratando de escola pública, não se pode escolher ser, ou não ser, democrática. O modelo de educação e escola existente dificulta a plena democratização e mudanças radicais. Enquanto um patrimônio público, ela é aparentemente democrática por natureza. Ou seja, é um bem que parece pertencer a todos os cidadãos, mas que na prática é uma “empresa” do diretor e que cumpre determinações pré-estabelecidas verticalmente, devendo cumprir planejamentos pensados desde a Revolução Industrial e que são pré postos sobre toda gestão. Assim sendo, faz-se mister rever o conceito de “democracia” presente no coletivo da escola. Como se pensar uma gestão, de fato, democrática em realidades onde as características são diferenciadas, a exemplo da escola numa capital, numa região metropolitana, numa cidade em desenvolvimento e numa cidade com características rurais?

De acordo com Paro (2006), há uma tradição autoritária que marca a história do Brasil no que diz respeito às relações entre as pessoas nos diversos setores: econômico, político,

social e cultural, interferindo na função da escola. Essa tradição tornou-se, na política, na economia e na sociedade um determinante, de um lado, para o não desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, e de outro, para a concentração de poder nas mãos de poucos. Afirma que “Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia” (PARO, 2006, p. 19).

Considerando tal afirmação, pode-se dizer que a escola, enquanto parte desta sociedade, reproduz, em seu interior, o mesmo modo de se relacionar, tanto nas relações entre os profissionais, professor e aluno, como entre a escola e a comunidade.

No entanto, as análises das diferentes concepções ideológicas e pedagógicas e a prática educativa indicam ser possível construir outra cultura, tornando a escola um espaço educativo, não apenas para o aluno, mas para toda a comunidade. Um espaço onde se discute a prática, onde se permite a contradição, buscando a justiça e a igualdade de direitos e que escola e educação podem ser vivenciadas na prática onde a escola estiver, seja no campo ou na cidade. É como adianta Paro,

Se estamos realmente interessados em promover relações não autoritárias entre as pessoas, é preciso que desçamos ao nível da nossa existência pessoal, questionando permanentemente a razão de ser e os agentes motivadores de nossas práticas e comportamentos no relacionamento com outras pessoas e grupos. (PARO, 2006, p. 25).

Alerta ainda o autor que,

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. (PARO, 2006, p. 25).

Afirma não haver participação democrática na escola, enquanto houver relações autoritárias entre professor e aluno, entre direção e funcionários ou entre a escola e a comunidade. Em suma, a democracia é uma construção que não se faz com ações individuais, mas no dia a dia, com a participação e compromisso de todos os envolvidos e onde, de fato, a democracia, sobretudo a participativa, é praticada, o resultado aparece nos trabalhos pedagógicos e na gestão, ou seja, a escola deixa de ter uma função de reprodução e passa a desenvolver uma função social, política, educativa e participativa, diferenciando-se da gestão

compartilhada e da ditatorial. Na gestão “compartilhada”, distribuem-se as funções para que cada um se responsabilize por uma parte do processo, porém as ações são fragmentadas, não se buscando unidade no trabalho. Nesta gestão dividem-se encargos, como acontece no trabalho das fábricas, visando maior produtividade. A visão de escola “compartilhada”, no modelo da empresa, insere-se numa visão neoliberal, visando à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, funcionando conforme os moldes deste mercado. Assim, o aluno vai se adaptando gradativamente a esta realidade e, mais tarde, estará apto a se enquadrar nas exigências do sistema capitalista. Na ditatorial, o gestor distribui funções e encargos verticalmente e servidores e professores obedecem e executam. Não há diálogo e sim imposições da educação.

Para que a escola seja democrática, segundo Rodrigues (2003) é preciso rever alguns conceitos e posições presentes na forma de pensar, de ser e de praticar a educação. É preciso superar a forma retrógrada de pensar atualmente presentes na cultura da escola, superando a visão elitista e assumir uma posição transformadora, considerando a forma como a sociedade e o sistema educacional encontram-se organizados, as contradições que os permeiam e posicionar-se como agente que impulsiona os processos de mudanças necessários à transformação dessa sociedade.

Para tanto, alerta Rodrigues, ela deve organizar-se para atender aos interesses e necessidades de todos e não de pequenos grupos. A decisão de ser retrógrada, reacionária ou progressista trata-se de uma posição de natureza política e depende, tanto da vontade individual, como coletiva dos educadores e comunidade escolar, podendo ser um instrumento de pressão sobre o poder político. Uma escola democrática exige que todos os sujeitos que dela fazem parte sejam democráticos: diretor, coordenador, professor, funcionários, alunos e comunidade.

Entende-se então, que uma escola só será democrática, se conseguir ensinar a todos os alunos. Para que isso ocorra entende-se como necessário que todos os envolvidos, de todos os segmentos, sintam-se corresponsáveis pelo seu papel. Uma escola não será melhor ou pior dependendo apenas do seu gestor, dos seus professores, dos seus funcionários, dos seus alunos, pais ou da comunidade em geral. Não haverá democracia, em especial a participativa e, conseqüentemente não haverá socialização de conhecimento, se a um destes segmentos for negado o direito a participação. Por isso a importância das instâncias colegiadas, pois elas, quando adequadamente conduzidas, são legítimas representações de todos os segmentos e, enquanto tal, são responsáveis por organizar a escola de forma que todos, no decorrer do

percurso, participem de todas as decisões e transformações educacionais e políticas.

Arroyo (2010) escreve sobre as “políticas educacionais, igualdade e diferenças” e critica a visão paternalista e assistencialista do estado que tem direcionado as políticas educacionais no sentido de reverter as desigualdades educacionais. Segundo ele há inúmeras políticas voltadas no sentido de democratizar a educação. Portanto, não se leva em conta as condições reais dos sujeitos que frequentam a escola pública. Alerta que partir da universalização, com inúmeros mecanismos criados para atender aqueles que sempre ficaram a margem da educação, houve um crescente número de alunos vindos das classes trabalhadoras que passaram a frequentar a escola. Para garantir que estes permaneçam nela, foram criados programas assistenciais para as famílias, cuja inserção e permanência está condicionada a manutenção dos filhos na escola. Garantem-se a permanência, mas não a aprendizagem e quando diante de fracassos, cria-se inúmeras explicações para sua justificação, a partir da penalização dos próprios alunos devido sua condição social: carência, desinteresse, filhos de pais analfabetos... Para Arroyo, quando se coloca o foco da aprendizagem apenas no aluno, deixa-se de avaliar o sistema, o estado, as instituições e desconsidera-se toda uma história que vem produzindo desigualdades. Desconsideram-se as estruturas nas quais se sustenta o sistema escolar, sua organização, as lógicas e rituais que o compõem e os seus valores reprodutores e legitimadores de todo tipo de desigualdade existente. Desta forma focam-se as intervenções apenas nos alunos, deixando de lado o sistema e as suas estruturas.

Enfim, democratizar a escola e a forma de se ensinar é função das gestões educacionais, socializando o saber e tornando o espaço escolar um espaço socioeducativo. Assim se faz a democratização do ensino. Através de práticas democráticas e não de dominação.

## **Conclusão**

Estudar a função social da escola pública implica entrar em um terreno vasto de incertezas e contradições que parecem não ter respostas. São inúmeros os determinantes que agem sobre ela, influenciando no trabalho pedagógico e conseqüentemente em seus resultados. Por tratar-se de um bem público, parece não pertencer a ninguém, mas pertence ao povo, a todos que contribuem para a sua existência, por todos que pagam impostos. Assim, ela



existe para atender o filho do médico, do camponês, do empresário, do assalariado, do autônomo, do desempregado, enfim, é para todos. Questionar esse imperativo significa ir contra a sua própria natureza.

Ao investigar os motivadores do fracasso da educação pública conclui-se que, desde as políticas públicas de educação, até a participação dos pais na escola, há muito o que se fazer para que a mesma cumpra a sua função de forma efetiva. Algumas ações, portanto, fogem da competência da unidade escolar, devendo ser objeto de reivindicação junto a comunidade e até mesmo de luta junto a organismos como: sindicatos, agremiações e outras formas de movimentos sociais.

O estudo indicou ser necessário que a escola, para ser democrática e participativa, deve estar aberta a dialogar com as famílias, dando espaço às mesmas para que participem do seu projeto político pedagógico, desde a sua construção, até o acompanhamento e a avaliação das ações desenvolvidas, considerando-se que todo o trabalho da escola tem como prioridade o ato de ensinar/aprender. Freire (1996, p. 135) afirma que “ensinar exige disponibilidade ao diálogo” e, esse diálogo implica na escuta, no interesse por conhecer a realidade que circunda a escola para assim direcionar o trabalho, diminuindo a distância entre o que se teoriza e o que se pratica. Insiste Freire que,

A formação dos professores e professoras deveria insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida que as condições materiais que vivem os educandos condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso agora saber, ou abrir-me a realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 137)

Essa abertura à realidade concreta dos educandos e de suas famílias, e consequentemente a parceria possível e imprescindível entre a escola e a comunidade, são fatores indispensáveis para que a escola supere os seus entraves, ou, no mínimo, os diminua.

## Referências

ARROYO, Miguel González. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**. ANPAE, 2010. Disponível em: <[www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/89.pdf](http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/89.pdf)>. Acesso em 10 mar. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 05 abr. 2014.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1989. (Coleção Educar, 1).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. Petrópolis: Ática, 2006.

RODRIGUES, Neidson. “A escola necessária para os tempos modernos”. In: **Da mistificação da escola à escola necessária**. p. 55-81. 11. ed. São Paulo – Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Equidade e qualidade em educação: equidade ou igualdade?** Exposição feita na “Sesión Plenária Calidad y equidad de la educación: desafío actual y perspectiva histórica”, realizada no dia 28/05/98 no âmbito do “IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana”, em Santiago do Chile.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.