

SAMARAH GARCIA NASCIMENTO

**REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DA ESCOLA: CONTEXTOS E
CONTRADIÇÕES**

GOIÂNIA

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

SAMARAH GARCIA NASCIMENTO

**REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DA ESCOLA: CONTEXTOS E
CONTRADIÇÕES**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial,
para conclusão do Curso de Pedagogia, da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás – Escola de
Formação de Professores e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida

GOIÂNIA

2021

SAMARAH GARCIA NASCIMENTO

Reflexões sobre o sentido da escola: contextos e contradições. Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Escola de Formação de Professores e Humanidades.

Banca Examinadora:

Orientador: _____

Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Examinador (a): _____

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Goiânia, 15 de junho de 2021.

Dedico este trabalho os meus pais, Marlon José e Alessandra Garcia pilares da minha formação como ser humano e meus maiores e melhores orientadores na vida.

Ao meu esposo Gustavo, que foi capaz de suportar todos os meus momentos de estresse, enquanto eu investia tempo neste trabalho de pesquisa, Gustavo, a sua presença sempre afetou positivamente a minha vida. Obrigada por sua compreensão, companheirismo e incentivo. Te amo.

Dedico também essa monografia aos meu irmãos, amigos, familiares e colegas de curso, grandes companheiros de jornada.

Agradeço à Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida por ter sido um verdadeiro farol durante a minha navegação nas águas turvas deste projeto. Grata por tudo.

Agradeço à Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás e toda equipe diretiva e pedagógica, que sempre nos acolheu demonstrando o compromisso humano, estético e social de um ensino de qualidade e que valoriza o espírito humano.

E por último, ao Prof. Dr. Renato Barros de Almeida pela dedicação e admiração que tenho, por fazer parte desta banca.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 – EDUCAÇÃO, ESCOLA E FUNÇÃO SOCIAL

1.1 - Breve contextualização histórica

1.2 - A escola brasileira e os documentos oficiais

2 – FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E O SENTIDO DA ESCOLA

2.1- Determinantes socioculturais: definições necessárias

2.2 - O trabalho educativo e as possibilidades formativas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

RESUMO

O presente trabalho discute à relação intrínseca entre educação, escola e formação em seus contextos e relações. Na Grécia do período clássico os gregos buscam o sentido original da formação do homem para vida pública, visando a existência da pólis e do homem excelente e justo, o que exige permanente cuidado e vigilância sobre os interesses e a vontade dos indivíduos. Daí o sentido e a importância fundamental conferida à *paideía*, à educação como formação cívica e cultural para a efetiva participação na vida coletiva. Ao caminhar no sentido oposto, a educação e a escola hoje têm se perdido na esfera da prática, do utilitário, da qualificação, da profissionalização do indivíduo, da preparação para o mercado de trabalho, e esquecido o sentido primeiro de sua existência: contribuir para que o homem, a sociedade e a humanidade busquem a excelência, a vida virtuosa. Uma educação, uma escola diferente, não só é possível, mas necessária, e trabalhar para instituí-la é defender a causa da autonomia, da liberdade, da política, da primazia da vida pública e da ética.

Palavras chave: Educação, Escola e Formação.

INTRODUÇÃO

Essa monografia foi elaborada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e se organiza como um importante elemento das exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCN's). A escolha do tema foi subsidiada pelas reflexões, questionamentos e vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), onde foi possível compreender que a existência da escola enquanto instituição social não se justifica apenas, na apropriação dos “saberes científicos” ou dos conteúdos escolares.

Diante disso, a realização deste trabalho tem por propósito impulsionar uma investigação sobre o tema: Reflexões sobre o sentido da escola: contextos e contradições, a partir da contribuição da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014), escrito pela Lei nº 13.005, PNE (Plano Nacional de Educação) 2014 – 2024, e com ajuda de pesquisadores como COELHO (2012), CARVALHO (2014), OLIVEIRA (2010) e MACEDO (2014) que nos ajudam a entender o sentido da escola em seus contextos e contradições.

Dessa forma, intenta-se analisar quais os desafios que envolvem a escola, haja vista que a mesma se encontra em meio à tantas disputas e fazeres que a afastam de sua gênese. A escola deixou de ser cobrada pelo cumprimento de suas “obrigações” essenciais e passou a ser contestada e representada por diversos elementos que infelizmente, ela não tem condições de realizar e fazer. Percebe-se com acentuada frequência o interrogatório dos docentes sobre a razão de existir da escola, e tantas indagações têm repercussão na produção do conhecimento, visto que a informação e a produção científica encontram-se de fácil acesso nas redes tecnológicas. Tais constatações que ampliam as responsabilidades do exercício docente ora provocam angústias, ora desestímulos aos docentes e por isso, a importância de se conhecer a gênese da instituição escolar. No decurso do seu processo histórico e os vários papéis a que a escola é chamada para assumir, suas demandas sociais trazem inúmeros problemas ao cotidiano escolar.

Pensar sobre o sentido da escola é refletir sobre esse lugar social chamado instituição escolar, que foi construído apoiando-se nas necessidades da sociedade.

Nos diferentes contextos e espaços que se estuda e em todas as épocas a ação de ensinar, de refletir e problematizar o conhecimento sempre esteve presente. No percurso da história a ação de ensinar foi sendo designada a alguém ou a uma específica instituição e na proporção que o conhecimento e as vivências humanas foram se diferenciando, os espaços para essa ação, também foram adquirindo configurações e razões diferentes para existir.

Assim sendo, pode-se garantir que a educação em qualquer expressão de vida humana, sempre esteve presente como elemento da humanização. Neste sentido, ousamos confirmar que a escola, em qualquer uma de suas expressões pelo tempo, foi e continua a ser um dos instrumentos que compreende e concebe o percurso do desenvolvimento social do ser humano. A escola enquanto local de vivências, experiências, elaboração de saberes, corresponde a um lugar que é favorecido por produções e perpassado por representações sociais dos diversos episódios, objetos e saberes.

Na tentativa de responder às problemáticas, apresenta-se alguns objetivos para direcionar essa pesquisa, isto é: identificar a função social da escola no decorrer na história, levantar as contradições que se colocam em relação à função da escola referente aos seus documentos; apresentar os resultados obtidos nos estudos e nas atividades que realizamos, numa tentativa de contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o sentido da escola, no sentido de levantar possibilidades de enfrentamento.

Esta pesquisa foi constituída em dois capítulos. No primeiro aborda-se a educação, a escola e sua função social, visando compreender a partir de um exercício reflexivo, crítico, participativo a compreensão histórica em que a escola esteve inserida, percebendo/refletindo quanto ao discurso e exaltação em relação ao seu papel social, enquanto instituição responsável pela formação do ser humano para a vida em sociedade, seu ser moral, suas competências intelectuais e profissionais. O que se percebe na conjuntura atual, é uma crise, que se relaciona ao conflito de interesses entre a sua função de formadora do povo como soberano em uma sociedade democrática e o entendimento mercadológica de preparação das novas gerações para o mercado de trabalho, considerando a complexidade do modelo federativo brasileiro, que tornam a “tarefa” educacional bastante desafiadora. Pensar a educação, a escola e sua função social, implica assumir compromisso com o esforço contínuo e de permanente crítica ao que está posto.

O segundo capítulo é elucidado pelas determinantes socioculturais que envolvem a formação, a educação e o sentido da escola compreendendo que educar não é, pois, treinar o educando, mas desenvolver suas potencialidades, dedicar-se à busca sempre retomada da verdade, do saber rigoroso e crítico do mundo físico e humano; interrogar a cultura, a educação, as letras, as artes, a filosofia, as ciências e a tecnologia, bem como a relação educação e poder, educação e classe social, desvendando os pressupostos e as implicações da educação tecnicista, pretensamente neutra (COELHO, 2012). Compreendo o trabalho educativo e as possibilidades formativas dos educadores, almejando que compreendam e explorem as contradições no trabalho educativo, bem como aproveitem as possibilidades concretas de realização de um exercício rigoroso e crítico, possibilitando aos alunos uma capacidade de questionar, pensar e a criar, abrindo caminho para a paulatina constituição e afirmação de sua autonomia.

CAPITULO I

EDUCAÇÃO, ESCOLA E FUNÇÃO SOCIAL

1.1 - Breve contextualização histórica

Conforme Brandão (1985): “Ninguém escapa da educação”. Em todos os contextos sociais envolvemos pedaços da vida com ela e, a escola enquanto espaço socialmente construído para realização da formação humana nas distintas temporalidades da vida, torna-se, historicamente espaço de formação institucionalizada. A educação está na Constituição Federal de 1988 como direito: “[...] 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”. (Art. 205 – BRASIL, 1988).

Essa concepção também se encontra estabelecida no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 9394/1996, segundo a qual a educação compreende e abrange os processos formativos desenvolvidos no interior da família, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, assim como em movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações sociais. Assim sendo, é indiscutível o reconhecimento da sua necessidade na formação social.

A escola sendo uma instituição naturalizada nas sociedades contemporâneas, o discurso que presenciamos é de uma exaltação quanto ao seu papel social, enquanto instituição responsável pela formação do ser humano para a vida em sociedade, seu ser moral, suas competências intelectuais e profissionais.

E pensar a educação/escola/função social é aspirar por um espaço público, ou seja, de acesso a todos, mas, o que se percebe na conjuntura atual, é uma crise, que se relaciona ao conflito de interesses entre a sua função de formadora do povo como soberano em uma sociedade democrática e o entendimento mercadológica de preparação das novas gerações para o mercado de trabalho. Com efeito, Libâneo nos diz:

[...] educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. [...] (1998, p. 22).

A educação nos é apresentada como uma questão bastante complexa, pois não é uma simples questão de subsistência, mas é a propulsora da humanidade. E educar é, assim, humanizar o homem, o que abrange suas ações, seus comportamentos, seus hábitos e tantos outros aspectos. Desse modo, só faz sentido ter escola se ela for, um local que atenda às necessidades implícitas à sua função dentro de uma sociedade democrática.

Assim sendo, o enfrentamento desses “conflitos” e “questões” exigem reflexões que expliquem o papel da escola, especificamente da instituição pública e que argumentem a favor dela para o desdobramento da democracia.

Segundo Magoga e Muraro (2020) Anísio Teixeira nos conduz ao questionamento sobre a questão central do problema da educação nacional: “é possível um sistema educativo ser dirigido por um Estado dominado por uma elite que busca manter seus privilégios e, ao mesmo tempo, manter a função social da educação?” O autor tinha, diante de si, a contradição do sistema que, ao concordar com os interesses privados da classe emergente, defrontava-se com a defesa dos interesses públicos, voltados, portanto, a uma proposta democrática do acesso à educação.

Diante disso, entendemos como as relações escolares eram concebidas ao longo da história, especificamente na Idade Média onde apresentam duas características marcantes: a ruralização da sociedade e interferência da Igreja Católica sobre a vida das pessoas. Essas características também incidiram no sistema educacional desse período. Por ser uma sociedade rural “a civilização medieval é basicamente uma civilização da palavra e dos sentidos, em que a transmissão dos conhecimentos e das tecnologias prescinde das instituições especializadas e de textos escritos” (PETITAT, 1994, p. 49, citado por FUSINATO e KRAMER, 2013, p. 21013).

Conforme os autores Petitat afirma que o que se percebe ao longo da história, e em consequência do desenvolvimento da vida urbana na Europa entre os séculos XII e XIV, e as questões promovidas pelas retomadas das atividades comerciais, a educação deixa de ser associada à vida religiosa e a vida dos nobres. Ela passa a se relacionar com às necessidades das atividades comerciais, como por exemplo, a escola de profissões.

Afirmam, ainda, que no final da Idade Média a escola generaliza a cultura escrita, segmenta-se em estágios e níveis; o diploma transforma-se em esperança de mobilidade, e o conhecimento científico, em esperança de libertação” enfatiza-se que a instituição escolar moderna, seguindo esse entendimento analítico, não surge de uma evolução da escola medieval. Notamos assim, que a presunção deste viés analítico é o de que as condições de possibilidade da escola moderna não são pertencentes à natureza humana ou a algum conhecimento da essência do homem. Contrariamente, a escola moderna se constitui, gradualmente, por reivindicações econômicas e políticas de uma classe social emergente, a burguesia (FUSINATO e KRAMER, 2013).

Desse modo, conforme MAGOGA e MURARO (2020) o educador brasileiro Anísio Teixeira (1971) estava certo sobre a mudança que se fazia necessária: conceber a educação como direito individual a ser assegurado pelo Estado. A mediação para operacionalizar esse princípio é justamente a escola pública, que concebe o alicerce para a integração e o desenvolvimento social, bem como para a performance do Estado democrático. Na concepção de Teixeira, a ênfase na integração social tem uma base antropológica: “Tanto o homem é um ser social, que nada o faz mais inumano do que essa falta de integração social, essa falta de uma sociedade inteira a que se possa servir e em que se possa apoiar” (2009, p. 50). Para o autor, a educação é um direito e a democracia não compactua com os privilégios.

Para além disso, Teixeira deixa claro que a educação fundamenta a crença na democracia. No seu entendimento, tomando por base as ideias de John Dewey (1859–1952), cabe à educação o aprimoramento do conceito de democracia, reformulando continuamente seu significado de vida associada, haja vista que a educação é uma função cívica:

Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens (DEWEY, 1979, p. 106).

Teixeira ao analisar o que o Brasil poderia fazer para transformar sua condição de país “não democrático” e desigual, constataram que a educação era fator essencial para que isso pudesse acontecer de modo intencional e consciente. Logo, a educação escolar poderia promover a emancipação social e econômica do país. Em tempo, observou que um dos problemas “[...] está na base de toda a descrença generalizada de economistas e homens práticos na eficácia da escola para o processo de desenvolvimento. E daí a resistência à distribuição dos recursos necessários para a aceleração do processo educativo” (TEIXEIRA, 1999, p. 137). Por isso, mesmo com o advento da República e com o início do Estado democrático, o país se manteve em uma condição de extrema segregação, com a evidente separação entre elites e servis. Essa concepção da realidade tem como base a crítica de Dewey:

Não basta fazer-se que a educação não seja usada ativamente como instrumento para facilitar a exploração de uma classe por outra. Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras (DEWEY, 1979, p. 105).

Em consonância com as palavras de Dewey, observamos que a escola/educação só ocupará o *locus* de agente formador se estiver atenta à sua função precípua: produzir e ensinar conhecimentos às pessoas. Atualmente, é nessa instituição que o aluno recebe os principais elementos formativos e, precisamente por isso, os atores escolares precisam estar preparados para essa nova função que se avizinha. A finalidade da escola encontra-se nessa assertiva, que é transmitir conhecimento ao outro, não apenas os úteis, mas, igualmente, os necessários ao processo formativo, qual sejam, tornar a pessoa capaz de deter o conhecimento científico produzido pela sociedade e saber conviver com o outro, segundo princípios

de civilidade e de ética e assim, contribuindo para uma sociedade efetivamente democrática.

Nesse sentido, MAGOGA e MURARO (2020) afirmam que Teixeira (1971) e demais pensadores da educação da sua geração foram os primeiros que, de algum modo, despertaram uma consciência educacional relacionada a esses princípios. A partir daí, o problema da educação passou a ser importante pauta de discussão, abrindo o caminho para as grandes reformas educacionais. Com uma visão idealista, mas pragmática, Teixeira e seus colegas levantaram a bandeira da campanha pela educação pública nacional, iniciada formalmente pelo manifesto redigido por eles:

Esse documento público que teve a mais larga repercussão foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos da nova política educacional e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados à nova corrente, as normas básicas e os princípios cardiais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos (AZEVEDO et al., 2010, p. 24).

Com base nessas reflexões, Teixeira entende que a escola deve ser um ambiente social no qual o educando possa viver, não apenas preparar-se para viver futuramente. Dessa maneira, tal ambiente deve formar esse educando para resolver, de maneira autônoma, crítica e reflexiva seus problemas presentes. Com base nessas perspectivas, vislumbramos uma Educação Progressiva (onde professor e aluno participem ativamente do processo educacional) que almejava mostrar que o caráter teórico e fragmentado da educação tradicional (tecnicista e descontextualizada) não é produtor aos olhos de quem está realmente preocupado com o aprendizado do indivíduo. Isso não quer dizer que o estudo não possa ter uma lógica, uma sequência ou uma organização. Contudo, esse modelo educacional propõe que a organização seja realizada de maneira holística, partindo da ideia do todo para as partes. Explica Azevedo:

O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas” (2010, p. 50, aspas no original).

A sociedade exige um cidadão com liberdade individual, entendendo-se liberdade como capacidade de orientar-se por sua autoridade interna. No entendimento de Teixeira, a mudança aconteceria através da própria educação, aquela que se faz possível e propagada no âmbito da instituição chamada escola, uma vez que cabe a ela adotar práticas interativas, participativas e democráticas, pelas quais todos os envolvidos na comunidade escolar possam interagir com as questões educacionais que acontecem dentro e fora da escola. Nascimento (2009) fortalece essa ideia quando reforça a importância da pluralidade democrática inserida nesse processo resultante da prática participativa. Dessa maneira, todos os sujeitos envolvidos podem contribuir ativamente com a produção de conhecimento e a formação de indivíduos para a vida comunitária.

Assim sendo, Teixeira advoga que o meio favorável para o desenvolvimento harmônico do homem é de fato, a educação como instituição formadora e essencialmente pública; ou seja, de e para todos, sendo essa responsabilidade do Estado. Dessa maneira, a formação do indivíduo não deveria ser função somente da família e das demais instituições que carregavam o papel social de educar, como a igreja.

Nesse sentido, acreditamos que é pela escola pública que o homem aumentará sua compreensão e passará a exigir e só aceitar o modelo de sociedade que o respeite e considere como indivíduo membro de um todo; em que todos trabalhem e se responsabilizem pelas causas comuns. Teixeira, como nos lembra Geribello, ressaltou que é por meio da escola pública que todos os cidadãos podem alcançar igualdade política, intelectual e técnica, “[...] o que significa dar a todos oportunidades iguais de desenvolvimento e participação social” (GERIBELLO, 1973, p. 107). A escola que Teixeira propôs é aquela que, conforme exposto por Geribello (1973), faz-se instrumento da educação mais eficiente para a construção de uma sociedade democrática. Para tanto, Teixeira defendeu que a escola deve ser uma réplica da sociedade, organizando-se como conjunto de atividades reais do mundo, que vai além dos muros da escola.

A escola, então, passa a ter um papel muito relevante, a ser vista como responsável pela formação do homem moderno e racional; ou seja, pela formação do

cidadão. Portanto, constitui uma questão de interesse público, direito de todos e dever do Estado. Teixeira reforça:

A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século XIX, o “progresso”, mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da humanidade. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranquila (TEIXEIRA, 1999, p. 163).

Importante lembrar que a sociedade moderna conseguiu ampliar algumas questões da universalização do ensino, pautadas nos ideais escolanovistas quando se emancipou do modelo de ensino intelectualista, que era para poucos, aproximando-se, então, da escola como necessidade e direito de todos.

Além disso, é importante destacar que o movimento da escola nova, o qual, a partir do século XIX, defendeu a escola pública como direito de todos e obrigação do Estado, influenciou a lei magna da educação nacional na atualidade. Assim sendo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) define que a escola pública deve ser universal, gratuita, obrigatória, laica e de qualidade. Pública porque deve ser administrada pelo Estado. Universal, pois, deve fornecer a mesma educação básica para todos. Gratuita porque só assim todos teriam acesso às mesmas oportunidades intelectuais, operacionais e relacionais. Laica porque não privilegiaria nenhuma religião. De qualidade porque todo cidadão tem direito de desenvolver igualmente o hábito do pensamento reflexivo e suas habilidades individuais.

Ademais, “[...] toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao ‘pobre’ uma educação pela qual pudesse ele participar da elite” (TEIXEIRA, 1971, p. 29). Ainda em suas palavras:

[...] ora, a ideia de “educação comum”, da escola pública americana ou da école unique francesa, não era nada disto. Não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam de trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza (TEIXEIRA, 1971, p. 29).

Almeida (1988) nos lembra de que um dos pilares básicos da prática pedagógica anisiana é o postulado da democracia e que, na sociedade neoliberal em que vivemos, esse postulado encontra limites claros para a sua concretização, dificultando, assim, a transformação escolar proposta. Ainda assim, Teixeira e todos aqueles que acreditam na sua teoria educacional defendem esse modelo de escola que forma o homem para a vida comunitária por meio de situações reais da vida social – que promovam igual condição para o despertar da inteligência e de habilidades individuais em prol do bem comum, as quais estimulam o pensamento reflexivo em busca da construção de novas formas de agir, bem como incentivam a liberdade individual do homem para se auto responsabilizar.

A escola e a educação proposta nesse trabalho dependem de um Estado capaz de repensar e desenvolver um processo que viabilize tais condições, colocando a educação escolar pública como uma das instituições responsáveis pela transformação da sociedade. Ao fazer isso, estamos responsabilizando-a pela formação do indivíduo, que fará a revolução pautada nos valores democráticos. Sendo assim, entendemos que a educação pública é o instrumento vital para a construção dessa sociedade.

Desse modo, esse espaço escolar público mencionada é aquela que possibilita e estimula a pluralidade da participação social e considera o interesse do educando na prática pedagógica. Também preza pela reconstrução e pela reorganização das experiências como aprendizagem; preocupa-se com a capacidade relacional, intelectual e operacional dos alunos; e defende a educação como fim em si mesmo, uma vez que não está preocupada apenas com o futuro. Ela educa para o hoje, entendendo a educação, não como preparação para a vida, mas como a própria vida.

Para Teixeira, esse é o ideal de escola para a sociedade moderna, que se transforma de acordo com a necessidade, permitindo que a escola acompanhe essa transformação, reorganizando-se e reconstruindo-se de maneira reflexiva, crítica e democrática. Esse é o modelo que mostra como a educação escolar pode contribuir na construção de uma sociedade democrática e desenvolvida, almejando a integração social proposta e “sonhada” por Anísio Teixeira. Afinal, é com uma educação gratuita, universal e de qualidade que podemos fazer com que o homem perceba a importância da sua liberdade intelectual, do desenvolvimento das suas capacidades e do quanto elas se fortalecem quando pensadas e praticadas em conjunto. Portanto, a escola

pública é a maneira de levar igualdade e liberdade intelectuais e políticas para todos, de modo que se tornem reflexivos, conscientes e participativos.

Logo, para que a transformação democrática aconteça e a função social da escola se efetive, propomos, ainda, a consolidação de políticas públicas educacionais que permitem e incentivem o “acesso” popular como forma de desenvolver hábitos de cidadania, mesmo que, inicialmente, em esferas menores. Acreditamos em uma escola que deixa de ser uma instituição separada da realidade, sendo, ao contrário disso, um lugar em que a comunidade educativa interaja com a sociedade civil. Conforme destaca Gohn (2014), vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores e os alunos vão aprendendo a se sentir responsáveis pelas decisões que os afetam em um âmbito mais amplo da sociedade. Também é válido lembrar que a escola é lugar de formação de habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural.

1.2 A escola brasileira e os documentos oficiais

Nessa seção discutiremos a partir das bases teóricas dos autores Macedo (2014) e Carvalho (2014).

A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam a “tarefa” educacional bastante desafiadora. Educação, escola e função social nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no nosso país.

Ao longo do século passado até o momento atual (segunda década do século XXI), nosso país oscilou entre momentos de regimes autoritários, como a Era Vargas de 1930 a 1945, com a culminância do Estado Novo (1937 a 1945), o Regime Civil-Militar de 1964 a 1985, intercalados por alguns momentos ditos “democráticos” ou de redemocratização. Acompanhando esses momentos históricos nossa educação refletia e reflete a vontade desses períodos. Isso fica implícito nas legislações (Reformas, Leis e Decretos) que procuraram normatizar e regulamentar a educação em nosso país. Podemos citar alguns exemplos dessas legislações como, as Reformas Benjamim Constant (1890), Epiácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925), Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942), as Leis Orgânicas de 1942, 1943

e 1946, a LDB 4.024/61, a Lei nº 5.692/71 (Reforma Universitária), Constituição Federal de 1988, e a LDB 9.394/96. Por último, os Planos Nacionais de Educação: Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010) e Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024). (CARVALHO, 2015)

Entendemos que as transformações econômicas e políticas ocorridas no cenário internacional e no Brasil, desde os anos 1980, decorrentes da reestruturação produtiva, da mundialização do capital e da revolução tecnológica, se articularam de modo orgânico ao ideário e às orientações do neoliberalismo. O modo de regulação neoliberal implicou, por sua vez, mudanças no papel e na forma de atuação do Estado, bem como nas políticas educacionais, que passaram a ser orientadas cada vez mais pela lógica do mercado e da competição (OLIVEIRA, 2010, p.92)

O atual Plano Nacional da Educação, Lei 13.005, de 25 de julho de 2014 (PNE 2014-2024), surge com a expectativa de, se não corrigir, pelo menos amenizar os diversos problemas existentes na educação brasileira. Por fim, analisaremos os conceitos que se fizeram e se fazem presentes em diversos textos legais, como a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (LDBN/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Os “pretextos” de que os currículos precisam de uma base comum em nível nacional não é recente no Brasil, remontando aos anos 1980, talvez antes, se assumirmos uma definição mais ampla do termo. Assim, talvez pudéssemos dizer que, ao ser promulgada em 1996, a LDB pós-ditadura consolidou uma demanda já existente.

Por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (artigo 261).

As articulações políticas que levaram à menção da base nacional comum na LDB seguiram produzindo outras normatizações, ainda que a referida Lei não tenha indicado a necessidade de tais normatizações. A rigor, a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecido nela própria.

Em 1996, a versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), revista após consulta à comunidade acadêmica, foi encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) com a pretensão de que

fosse ratificada como diretrizes curriculares nacionais. Segundo Macedo (2014) Ludke (1999), na época membro do CNE, entendia que o Conselho não podia, representando a comunidade acadêmica, ignorar as inúmeras críticas aos PCN e ao nível de detalhamento que o mesmo propunha. Decidiu, então, por uma posição intermediária, chama de “solução razoável”, qual seja elaborar diretrizes curriculares mais gerais e manter os PCN como alternativa curricular não obrigatória.

Essa “solução razoável” não parecia atender às demandas por centralização das decisões curriculares produzidas em múltiplos cenários. Vivia-se, em meados da década de 1990, o auge da definição de políticas educacionais nacionais marcadas por intervenções centralizadas no currículo, na avaliação e na formação de professores. Segundo Macedo (2014), este era o tripé característico das reformas de cunho neoliberal dos anos 1990. Tais reformas, embora com características muito diversas em função da história dos diferentes países, surgiam na Europa, nos Estados Unidos e também na América Latina, aí seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial. No Brasil, além dos parâmetros curriculares nacionais, em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década.

Os blocos econômicos que se desenhavam em regiões da América Latina (e que já davam resultados na Europa) também produziam demandas por padronizações curriculares com vistas à facilitação do trânsito entre os diferentes países. O plano trienal para o setor educação do Mercosul, datado de 1992, explicitava, entre seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” dos países participantes. Nos planos posteriores, as ações se concentraram nos níveis técnico, de graduação e pós-graduação — de modo a criar mecanismos para facilitar o exercício profissional nos diferentes países —, no ensino das línguas, da história e da geografia do bloco. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 1990, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitariam essa correspondência.

Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos, avaliações e gestão. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e

Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. Macedo (2014) a partir da compreensão de Ball (2014) nomeia esse fenômeno como “acordo político do Pós-Estado da Providência” (p. 106), em texto em que se debruça sobre a mercantilização da educação no [mas não apenas] Reino Unido.

Percebe-se, que essa “intervenção” reflete também, nas modalidades de avaliação implantadas, que dentro dessa lógica competitiva contribuí para uma maior seletividade e discriminação social e profissional, em prejuízo de uma avaliação formativa, de caráter democrático, no contexto de um sistema unitário ou nacional de educação. Entende-se que a regulação por parte do Estado não deve ser sinônimo de competição, mas de democracia e de emancipação, o que deve se efetuar com a participação da comunidade escolar (equipe gestora, professores, alunos e pais), numa perspectiva de construção de aprendizagens significativas, tendo por base a instituição escolar e seus contextos.

A Constituição Federal de 1988 evidencia, no art. 206, inciso VII, preocupação com a “garantia de padrão de qualidade” na Educação Básica (EB), embora não defina o que é qualidade, qual é o padrão que será garantido e como a qualidade será reconhecida ou avaliada. Já no art. 214, inciso III, que trata do estabelecimento do PNE, evidencia-se igualmente a preocupação com a “melhoria da qualidade do ensino”, sem, no entanto, dizer como alcançá-la ou avaliá-la³.

A Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a LDB (art. 2º) estabeleceram que a educação, como dever do Estado, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa ou educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essas finalidades devem ser alcançadas, sobretudo, no nível obrigatório e gratuito da educação escolar, qual seja: a EB, que, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que altera o art. 208 da CF, passa a ser “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”.

Entendendo que a Educação Básica, portanto, formada pela Educação Infantil (de zero a cinco anos), Educação Fundamental (de seis a quatorze anos) e Educação Médio (de quinze a dezessete anos), compreendendo várias modalidades de educação, que se constitui em instrumento primordial para a “formação comum indispensável” e para o “exercício da cidadania” no Brasil, pois compreende o conjunto da sociedade numa etapa fundamental da vida dos cidadãos. Além disso, uma EB de qualidade para todos é condição essencial para o desenvolvimento sustentável, pois o País dificilmente avançará do ponto de vista do crescimento econômico, científico e tecnológico, com inclusão social, sem uma EB que contribua para a melhoria da qualidade de vida e para a redução das desigualdades sociais. A universalização da EB de qualidade para todos constitui, assim, fator econômico-social estratégico para a consolidação de um projeto de desenvolvimento nacional orientado para a distribuição de renda e igualdade social. Considerando o contexto de extrema desigualdade econômica e social, no Brasil, torna-se imprescindível a ampliação de recursos públicos para a educação pública, gratuita e de qualidade para todos, visando à resolução dos diferentes problemas que afetam a educação brasileira.

O padrão de qualidade exigido pela Constituição Federal de 1988 (art. 206 e 211) e pela LDB (art. 4º) implica a compreensão das especificidades de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como a definição, implantação e permanente avaliação de custo-aluno qualidade por ano. Portanto, faz-se necessário que cada sistema de ensino estabeleça uma sistemática para a implantação gradativa dos padrões mínimos de qualidade, no contexto de ações coordenadas e articuladas, dentro de um regime de colaboração que efetive um Sistema Nacional de Educação. O financiamento público da EB, definido constitucionalmente, assim como sua ampliação, deverá impulsionar a efetivação da obrigatoriedade e a gratuidade da EB, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, o que implicará aperfeiçoamento dos mecanismos democráticos de controle social da educação pública.

A formação e a valorização dos profissionais da educação são outros aspectos estruturantes de uma Educação de qualidade para todos. Por meio da formação inicial e continuada, os docentes, gestores, funcionários e demais educadores se preparam para uma atuação consciente, competente, crítica e comprometida com a

aprendizagem dos estudantes e a transformação social. Uma escola pública de qualidade requer, além de recursos suficientes, profissionais qualificados, bem remunerados e com condições de trabalho apropriadas.

O reconhecimento, a valorização e o atendimento da diversidade cultural são também condições indispensáveis à inclusão social e ao efetivo exercício da democracia. As políticas educacionais, materializadas em programas, projetos e ações, devem buscar superar as formas seculares de desigualdade, racismo e exclusão na sociedade e na educação brasileira. Diferentes segmentos sociais e étnico-raciais do País têm sido historicamente excluídos dos bens e da riqueza socialmente produzida. As instituições educativas devem, pois, tornar-se espaços efetivos de respeito à diversidade política, econômica e cultural, de modo a contribuírem para a superação das discriminações raciais/étnicas, de gênero e de orientação sexual (BRASIL, 2010).

De igual modo, a formação para a cidadania crítica e participativa requer a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, atitudes e habilidades que permitam o acompanhamento, a compreensão e o domínio de elementos básicos das ciências e da tecnologia. Para tanto, faz-se necessária a implantação de políticas de avaliação democrática na ~~EB~~ que permitam ao Estado, à sociedade, aos sistemas e estabelecimentos de ensino, aos profissionais da educação e pais avaliarem/participarem permanentemente desse processo.

CAPITULO II

FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E O SENTIDO DA ESCOLA

2.1- Determinantes socioculturais: definições necessárias

Segundo COELHO e GUIMARÃES (2012, p. 40) é próprio do homem, no sentido mais genérico do termo, viver em coletividade e de forma civilizada. Entendendo que por meio da cidade, a polis, como “comunidade de vida entre vários seres humanos diferentes”, o homem pode ser plenamente Homem.

A semelhança e a igualdade entre os cidadãos se constituem, assim, na plena participação na condução da vida coletiva, na posse da excelência ou virtude política, *aretè politiké*, que faz de todo cidadão alguém em condições de governar e de ser governado. Essa vida em comum precisa ser pensada e construída à luz da razão que interroga o sentido da vida coletiva, pública, a ética e a política, tendo em vista a compreensão daquilo que é, do ser, da Ideia, do conceito, e a realização da vida excelente, virtuosa, comedida, da justa medida, *métron*, da igualdade, da justiça e da felicidade.

Nesse contexto não há política e cidadania sem formação ético política, que começa na infância e continua ao longo da vida. Sabendo-se limitados, inacabados, os gregos antigos procuraram elevar a existência humana a sua plena realização na vida pública, tornando-a excelente, virtuosa. Portanto o sentido e a importância fundamental da educação como *paideía*, formação cultural, sem a qual não há pólis, comunidade de cidadãos unidos, na igualdade e na justiça, por profundos laços de amizade, *philía*; não há também preocupação, cuidado nem busca da vida boa, da pólis excelente, a melhor possível para todos os que constituem a comunidade política (Vernant, 2002, p. 325-348, citado por COELHO, 2011 e GUIMARÃES, 2012).

Assim sendo, entendemos que a educação, a escola não se constitui de forma neutra, mas inseparável das relações de poder, exploração e dominação inerentes à estrutura social e, ao mesmo tempo, das possibilidades concretas de superação das formas de dominação. (CHARLOT, 1979, citado por COELHO, 2011, p.321).

Na proporção que a educação é vista como ação técnica e neutra, os interesses da classe dominante são impostos e perpetuados sob a aparência da racionalidade e a ilusão da neutralidade. Mas pretender-se neutro numa sociedade de classes é pôr-se a serviço da manutenção da realidade existente, dos donos do dinheiro e do poder; mas isso não é visto por muitos educadores que, embora repitam discursos desse tipo e procuram exercer sua prática no mesmo sentido, imaginam e insistem que trabalham no desenvolvimento das potencialidades do aluno, na formação do homem autônomo e ético, do cidadão, visando o bem comum e a sociedade justa.

A ênfase nos métodos e nas técnicas, no como, acima referida, não é decorrência de um conhecimento objetivo e neutro, mas uma maneira sutil de escamotear, de negar a relação concretamente existente entre educação e sociedade, educação e classe social, educação e política. Reduzir os chamados problemas da educação à condição de problemas psicológicos, metodológicos, técnicos e administrativos é negar a dimensão sociopolítica da educação e da escola, que se faz plena de sentido na constituição e afirmação da existência coletiva.

Em educação, não existem problemas que seriam independentes da totalidade social, nem soluções meramente técnicas capazes de, por si sós, resolvê-los. Mais do que no Ministério da Educação, nas secretarias estaduais e municipais de educação, as soluções devem ser buscadas na discussão do sentido, da razão de ser e da finalidade da existência coletiva, da vida em comum, em sentido amplo e totalizante, na qual surgem, não como partes agregadas, mas como totalidades, o econômico, o social, o histórico, bem como as questões da cultura, da educação, da escola, do saber e do ensino.

Os problemas que surgem na escola são manifestações, em nível de instituição de ensino, da contradição social e da vida coletiva, e sua compreensão e solução não dependem apenas de conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, nem de reformas de currículo e do uso de novas metodologias e tecnologias. Supõem e exigem também educadores que compreendam e trabalhem a educação e a escola como inseparáveis da sociedade, da cultura, da formação e da criação humana, em todas as áreas e dimensões, buscando sempre a superação da realidade existente.

Mais do que o conhecimento do psiquismo humano, o domínio dos métodos, técnicas e tecnologias, o aprendizado de como fazer as coisas, embora isso também possa ajudar, a educação transformadora pressupõe e exige conhecimento amplo, profundo e totalizante do ser humano, da sociedade, da vida coletiva. Ao pôr em questão as ideias e as práticas dominantes, pedagógicas ou não, esse conhecimento torna possível a compreensão crítica e rigorosa e a recriação da sociedade, dos indivíduos, da educação, da cultura, da escola, do ensino, da aula e da formação. História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, entre outras, são disciplinas fundamentais nessa formação e devem ter participação mais efetiva nos cursos de licenciatura, em especial no curso de Pedagogia.

Coêlho (2011, p.323) compreende que educar não é, pois, treinar o educando, mas desenvolver suas potencialidades, formar sua personalidade, o cidadão, dedicar-se à busca sempre retomada da verdade, do saber rigoroso e crítico do mundo físico e humano; interrogar, diante dos alunos, a cultura, a educação, as letras, as artes, a filosofia, as ciências e a tecnologia, bem como a relação educação e poder, educação e classe social, desvendando os pressupostos e as implicações da educação tecnicista, pretensamente neutra. Dos educadores, dos professores se espera que compreendam e explorem as contradições no trabalho de transformação da sociedade, bem como aproveitem as possibilidades concretas de realização de um trabalho rigoroso e crítico, na escolha dos livros e na aula, por exemplo, no sentido de ensinar os alunos a questionar, a pensar e a criar, abrindo caminho para a paulatina constituição e afirmação de sua autonomia.

Finalmente, a sociedade e a humanidade terão o direito de contar com educadores e professores que, ao assumirem o caráter político de suas ideias e práticas, não limitem seu pensamento e ação ao âmbito da sala de aula, da estrutura, funcionamento e gestão da escola; não se deixem levar pela crença ingênua no poder das ciências e da tecnologia, das tecnociências, nem se encantar com as promessas de revolução no ensino pelo uso das novidades tecnológicas que a cada ano, a cada mês, surgem no mercado. Pelo contrário, a humanidade, a sociedade, o ensino e a formação das crianças, jovens e adultos pressupõem e exigem educadores, professores que não confundam aula com programa de auditório, espetáculo, diversão e apresentação de sequência de imagens e informações tidas como verdadeiras, e

para as quais esperam a adesão dos alunos; requerem educadores, professores que transformem suas aulas em pensamento vivo e instigante do saber em sua área específica e, sem esquecerem a compreensão ampla, significativa e fecunda do saber, interroguem, pensem, no sentido da transformação radical da sociedade, da educação e da escola, as questões fundamentais da vida coletiva, da divisão social, dos privilégios e desigualdades. Mas nada disso se efetivará se, além de seus conhecimentos e de outras qualidades, os educadores não forem capazes de compreender e assumir em sua práxis os problemas, as esperanças, as frustrações, as causas e as lutas da humanidade, da sociedade, dos humanos, da autonomia, da liberdade, da igualdade, da justiça e da fraternidade universal.

2.2 - O trabalho educativo e as possibilidades formativas

As reflexões sobre a profissão docente no atual contexto envolvem a análise de condicionantes culturais, sociais, políticos e econômicos, articulados na composição de uma conjuntura que repercute de maneira significativa no trabalho desenvolvido por estes profissionais. Um cenário marcado por condições adversas de trabalho, onde se destacam questões que estão direta ou indiretamente relacionadas à atratividade pela carreira docente, dentre elas, a massificação do ensino; a precarização e flexibilização do trabalho, marcado por extenuantes jornadas; falta de infraestrutura; turmas com lotação muito superior ao número recomendável de alunos; baixos salários; transformações sociais; violência nas escolas e o progressivo aumento das demandas atribuídas às instituições de ensino, as quais incidem significativamente no aumento das exigências relativas à atividade docente na contemporaneidade, torna o trabalho destes profissionais cada vez mais complexo, na medida em que demanda maiores responsabilidades.

Gonçalves, Silveira e Kimura (2015) compreendem, que as condições de trabalho dos professores envolvem, no atual contexto, problemas relacionados a arrocho salarial, inadequação ou mesmo inexistência de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias decorrentes de reformas do Aparelho

de Estado, aliadas as dificuldades existentes no contexto próprio da sala de aula. Tais questões convergem para um quadro de instabilidade e precariedade do trabalho docente, cada vez mais agudo.

Os autores destacam ainda que esse é um reflexo das reformas educacionais ocorridas nos países da América Latina, a partir da década de 1990, as quais privilegiam, sistematicamente, uma proposta de educação voltada a legitimar a ideologia neoliberal sob a qual se assenta a sociedade capitalista, e, cujos efeitos contribuem sobremaneira para um quadro de reestruturação do trabalho docente.

Na tentativa de alcançar esse propósito, os profissionais docentes são conduzidos a um movimento de reflexão contínua, que ocorre ora no âmbito individual, ora no âmbito coletivo, e que confluem para a constituição de representações acerca de si e do trabalho que realizam. Essa dinâmica interfere na percepção e elaboração dos sentidos e significados que atribuem à profissão, e incide significativamente na postura que adotam, nas razões que os movem na direção de permanecer ou não da docência e de modo mais amplo, na construção e redefinição da própria identidade.

Ao lançarmos um olhar sobre o trabalho docente, consideramos oportuno, fazê-lo sob uma matriz epistemológica crítica, capaz de dialogar com os aspectos contextuais de nosso tempo, o que implica examiná-lo em suas múltiplas nuances, isto é, articulado ao conjunto de elementos que condicionam sua natureza, o contexto de sua produção e seu desenvolvimento, pressupondo a interlocução entre suas condições subjetivas, relacionadas à formação e preparo do professor, e, as condições objetivas, ligadas a questões que se voltam às efetivas condições de trabalho e, que envolvem desde a organização das ações pedagógicas que realizam até a remuneração e valorização profissional.

No atual contexto, assinalado pelas exigências de uma sociedade em constante transformação, e da necessidade de desenvolvimento e consolidação de uma consciência coletiva, que visa à promoção social e a garantia do bem comum, o professor é chamado a mediar processos formativos que transcendam a mera decodificação e acúmulo de informações, por meio da execução de tarefas mecânicas e desprovidas de sentido, constituindo-se mediador de um processo que contribua para a formação de cidadãos, incorporando o pressuposto de que, não há mais

espaço para a escola que restringe o ensino a técnica e os alunos a meros espectadores, e de que ensinar significa mais que transmitir conhecimentos, é preciso refletir sobre eles e colocá-los em discussão (LIBANEO, 2004, citado por Gonçalves, Silveira e Kimura, 2015).

Os mesmos autores compreendem que o movimento de reflexão-ação-reflexão deve caracterizar a ação docente, com a finalidade de nortear o trabalho educativo e possibilitar o movimento de reorientação das ações formativas, fato que, dentre outros aspectos, é também interpretado como o exercício de repensar metodologias, práticas e abordagens de ensino a serem propostas, visando a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos no percurso do ensino e da aprendizagem, e que, por extensão, favorece a qualificação e melhoria do processo formativo.

No que diz respeito aos saberes docentes, Gonçalves, Silveira e Kimura (2015) a partir das questões que caracteriza como parte do repertório dos professores, destacando a importância desses para o êxito das ações formativas por eles empreendidas e acrescenta que, nos saberes dos professores estão impressos os traços do ser humano, posto que o objeto e o sujeito do trabalho docente são seres humanos; ao saber profissional está intrínseco um componente ético e emocional.

Desse modo, o trabalho docente é impregnado de sentidos e significados, constituídos por meio de percepções e experiências dos professores na relação com seus pares e com outros sujeitos sociais. Sua importância é referendada nos discursos populares, políticos e midiáticos. Trata-se, incontestavelmente, de um profissional indispensável ao desenvolvimento da nação.

Assim, quando discutirmos a função social da educação e da escola, estamos entendendo a educação no seu sentido ampliado, ou seja, enquanto prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações.

Ao dialogar sobre o desempenho da função social da escola, estamos refletindo sobre a função formadora de sujeitos históricos, que precisa ser em um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento

produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Entendendo que o conhecimento é vivo e que se caracteriza como processo em construção.

A educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outras esferas da vida social, se caracteriza como campo social de disputa hegemônica, disputa essa que se dá "na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes" (FRIGOTTO, 1999, p. 25, citado por OLIVEIRA, MORAES e DOURADO). Assim, a educação se constitui numa atividade humana e histórica que se define na totalidade das relações sociais.

De acordo com Cardoso e Lara (2009) citando Saviani (1980, p. 51) a função das instituições educacionais seria de

ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção. E que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens.

Os autores alertam que, sendo a escola um instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, necessariamente reproduz a dominação e a exploração, porém, é preciso superar essa função colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. Nesse caso, cabe aos cursos de formação garantir aos educadores sólida fundamentação teórica e ampla reflexão filosófica; aos professores, cabe munir-se de aprofundados conhecimentos que lhes permitam tomar a educação como fundamento e compreender a realidade humana. É preciso, também, garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. Trata-se de promover o homem, ou seja, de dar à classe trabalhadora as condições necessárias ao entendimento da sociedade. Tem que haver, então, um empenho para que a escola funcione bem, para que haja métodos de ensino eficazes. Nesse sentido, Saviani (1983, p.72-73, citado por CARDOSO e LARA, 2009) elabora o Método da Prática Social que estimulará

[...] a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerá o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levará em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Considerando que a escola é determinada socialmente, que a sociedade está fundada na produção capitalista, dividida em classes com interesses antagônicos e que, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade, Saviani afirma que a escola é marcada pela tendência à conservação. Mas a superação dessa função puramente conservadora é possível pela retomada vigorosa da luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino para as camadas populares garantindo aos trabalhadores o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelos homens.

Portanto, é pertinente percebermos que na contrapartida da demonstração de insatisfação diante das condições em que o trabalho docente é desenvolvido, há a proclamação do potencial transformador e formativo da ação educativa por meio de práticas significativas. Buscando uma escola única, aberta a todos e que oferece oportunidades de acesso à cultura de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aponta sobre as questões do sentido da escola, nos ajudando na compreensão do fenômeno escolar na contemporaneidade, suas potencialidades e limitações para alcançar as finalidades que dela se espera. Entendo que embora afirma-se que a instituição escolar exerce a função de reprodução e conservação social, acreditamos, na escola, como um espaço de autonomia no qual a função reprodutivista pode ser desfeita. Apesar das dicotomias, entendo que a valorização da função educativa e o caminho e a resistência a fim, de se gerar as transformações sociais que almejamos.

Pensar a relação entre educação, escola e função social é refletir em torno dos elementos e das formas, ou seja, dos conteúdos e dos métodos. Não necessariamente é preciso negar o clássico – propedêutico, mas revisá-lo, abandoná-lo e criar uma série de conteúdos – disciplinas e metodologias que (in)viabilizam a compreensão e a intervenção crítica e criativa na realidade.

No processo de construção desta pesquisa percebi que a sociedade espera da escola uma função de preparação para o mercado de trabalho, seja numa perspectiva imediata da profissionalização ou mediata através da formação de intelectuais e profissionais liberais em nível superior. Essa expectativa por parte da sociedade reflete e fortalece o projeto educativo da classe burguesa que atende aos seus interesses promovendo a exclusão social da maioria, a desrealização humana dos trabalhadores, a inversão dos valores sociais, éticos e morais. Com isso acredito que ação educativa deve ter seus objetivos indicados pelas necessidades humanas, ou seja, reorganizando os tempos e espaços, buscando desenvolver a consciência individual e coletiva e construindo uma nova escola com uma nova função social.

Com isso, faz-se pertinente uma luta contínua, precisamente, no espaço escolar, com a finalidade de “esclarecer” à sociedade que a sua atuação é necessária para uma educação de qualidade, acessível a todos, humana e que seja capaz de influenciar na “construção” de cidadãos autônomos e reconhecedores dos seus direitos. Visando não apenas os aspectos econômicos do país, e sim, na mudança e transformação do ser humano capitalista, tornando-o um ser social, crítico e reflexivo

Neste sentido, estou convicta que somente com base em uma perspectiva crítica, na qual os contextos socioculturais sejam compreendidos no processo de construção do conhecimento, será possível se pensar em um resgate da verdadeira função social da escola, através de intervenções sociais específicas, pautada em ações definidas coletivamente, priorizando a inclusão, a cidadania, as instâncias da educação, do trabalho e da qualidade de vida. Além disso, minhas conclusões podem servir de base tanto para o aprofundamento de meus conhecimentos deste conteúdo, quanto para subsidiar estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. B. **Escola Parque: Paradigma escolar (1947/1951)**. 1988. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 1988.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: MEC/Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores.).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. disponível em: Acesso em 01 maio 2021.

CARDOSO, M A. e LARA, A.M.B. SOBRE AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA. IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009.

CARVALHO, Jeferson. **PNE (Plano Nacional de Educação) 2014 - 2024: A gestão democrática na educação se faz presente?** Holos, Ano 31, Vol. 8, 2015.

COÊLHO, Ildeu Moreira e GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo. **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2011.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: Uma introdução para a Filosofia da Educação**. Trad. Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979

FUSINATO e KRAMER. A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil. XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Cidade de publicação Curitiba, 2013.

GADOTTI M. Perspectivas atuais da Educação. São Paulo **em Perspectiva** 2000; 2(14):3-11.

GERIBELLO, W P. **Anísio Teixeira: Análise e sistematização de sua obra**. 1973. 186 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1973.

GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação** - Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 11ª série, n. 1, 2014

Arlete Marinho Gonçalves; Andrea Pereira Silveira² - UFPA Patrícia Rodrigues de Oliveira Kimura O TRABALHO DOCENTE: OS OBJETIVOS E O PAPEL NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

MAGOGA, Patrícia; MURARO, Darcísio. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de anísio teixeira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e236819, 2020.

OLIVEIRA, Ferreira João; MORAES, Nunes Karine; DOURADO, Fernando Luiz. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. Disponível em: Acesso em: 02 jul. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. A educação para a democracia: introdução à administração educacional. 3ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.