

Universidade Estadual de Campinas



1290002580

UNICAMP



FE

TCC/UNICAMP T636e

Faculdade de Educação

Valdimércia Torres

R.A. 011644

***ESCOLA: INSTRUMENTO DE REPRODUÇÃO OU
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?***

178025802

Campinas

2005

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE...	F.E
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	T636e
V:.....EX:.....	
TOMBO:	2580
PROC.:	86/2005
C:.....D:.....	
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	20/07/05
Nº CPD:	Dibid 36/1949

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Torres, Valdimércia.
T636e Escola: instrumento de reprodução ou transformação social ? / Valdimércia
Torres -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Rene José Trentim Silveira.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Sociedade. 2. Educação. 3. Concepção. 4. Professores. I. Silveira, Rene
José Trentim. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

04-132
RP/FE

Universidade Estadual de Campinas
UNICAMP
Faculdade de Educação

Valdimércia Torres
R.A. 011644

***ESCOLA: INSTRUMENTO DE REPRODUÇÃO OU
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?***

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para o
curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação, Unicamp, sob a orientação do
Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira.

Campinas
2005

*Dedico às pessoas que mais amo
em minha vida, meus filhos
Tomás e Bianca.*

AGRADECIMENTOS

“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”. (Fernando Pessoa, 1888-1935)

Finalmente chego ao final deste curso de graduação, ou ainda melhor, à realização de um projeto de vida. A menina que considerava cursar a faculdade um sonho impossível, consegue não apenas realizá-lo, mas projetar novos sonhos possíveis.

Durante o tempo que passei aqui muitas mudanças ocorreram em minha vida e, conseqüentemente, na vida dos que me cercam. Mesmo que nem todas as mudanças tenham sido boas, acredito que foram fundamentais para me enriquecer como profissional e, sobretudo, como ser humano.

Agradeço primeiramente a Deus, que não apenas esteve sempre ao meu lado, como também teve que me carregar no colo durante os momentos mais difíceis que vivi.

Agradecer as pessoas que fizeram parte deste processo é uma tarefa complexa, pois tenho esquecer de alguma, portanto se o fiz, peço perdão. Contudo cada uma delas que passou pela minha vida contribuíram de alguma maneira e a todas agradeço de todo meu coração.

Ao meu orientador Renê, agradeço pela paciência com que me orientou, mas principalmente pela confiança e parceria na realização deste trabalho.

Aos meus filhos, pela compreensão em suportar a ausência da mãe, tendo que se sujeitarem aos cuidados de outras pessoas. Em alguns momentos fraquejaram, mas agüentaram firmes. Obrigado meus filhos.

Ao meu companheiro Fernando, que além de suportar minha ausência, também ajudou a cuidar dos meus filhos. Seu companheirismo foi de fundamental importância para que eu alcançasse êxito. Que bom estarmos juntos.

Não poderia esquecer de agradecer ao pai dos meus filhos, Julio Cesar. Mesmo sabendo que considera a faculdade a grande responsável pelo fim do nosso casamento, ainda assim não deixou nunca de ser pai e de se encarregar dos nossos filhos para que eu pudesse freqüentar a escola.

Aos meus pais, Vicente e Yole, pela confiança depositada. Vejo em vocês o orgulho estampado em seus rostos e sinto-me gratificada por tê-los comigo. Agradeço a Deus a presença de vocês em minha vida.

À minha irmã e melhor amiga, Vanderléia, pelas idéias trocadas e pelo exemplo constante de vida e força. Você sabe o elo infinito que nos une hoje e sempre.

Às minhas sobrinhas, Bruna e Bárbara, pelo amor e carinho que me dedicam.

À minha amiga e companheira de estudo, Sônia, pelos trabalhos que realizamos juntas. Você foi tudo para mim: professora, amiga, companheira, irmã. Nunca recusou-me um pedido de socorro ou um ouvido amigo. Ficar privada da sua convivência é o que mais me dói. Você fez parte da minha vida e sempre fará.

À minha amiga Adriana, por estar sempre ao meu lado. Você é muito importante na minha vida. Espero que sempre estejamos juntas.

Às minhas amigas de grupo Chistina e Sandra, foram tantos momentos difíceis juntas, mas sempre uma compreendendo as limitações da outra e favorecendo para que concluíssemos os trabalhos propostos. Não importa a distância entre nós, mais saibam, vocês estarão sempre comigo.

À todos meus amigos de estrada, Estéfano, Fábio, Simone, Ivana Rachel, Paula e Marco (ao filhinho que logo irá nascer), Vagner, Camila, Dorini, Flávia, Lourdinha (minha amiga de tantos anos), Rodrigo. Foram tantos quilômetros rodados durante mais de quatro anos, e todos, uns mais outros menos, dedicaram-me momentos de trocas de idéias, compreensão, respeito, diversão e possibilitaram que minhas viagens se tornassem prazerosas. Obrigado amigos.

Finalmente a todos aqueles que tenham passado de forma positiva pelo meu caminho.

Deixo aqui registrado meus sinceros agradecimentos.

Valdimércia Torres

RESUMO

O presente trabalho teve o intuito de desenvolver uma reflexão sobre as três concepções da relação entre educação e sociedade: a liberal, a reprodutivista e a dialética, procurando demonstrar o papel que cada uma delas atribui à educação escolar na sociedade de classes, bem como suas implicações políticas e pedagógicas.

No primeiro capítulo realizei uma contextualização histórica descrevendo o advento do capitalismo e a necessidade da consolidação da hegemonia burguesa. Em decorrência deste fato, formou-se a concepção liberal, que considera a educação um instrumento de equalização social, tendo a escola como redentora da humanidade.

O segundo capítulo foi dedicado a concepção reprodutivista da educação, que considera a escola determinada pelos mecanismos que regulam a sociedade capitalista, colocando-se como instrumento de reprodução das condições de dominação e exploração.

Finalmente, no terceiro capítulo descrevo a concepção dialética da educação, a qual afirma que a escola é terreno de luta entre as classes antagônicas. Atua concomitantemente como instrumento de reprodução e de transformação social.

Concluo meu trabalho articulando idéias de alguns autores sobre as políticas educacionais e as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico direcionado à superação da exclusão social.

INTRODUÇÃO

A escola

*Escola é...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados".
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se "amarrar nela"!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.*

Paulo Freire (Revista Nova Escola, junho/julho, 2003)

Considero que esta poesia de Paulo Freire sintetiza o meu conceito de escola:
Escola é o lugar de ser feliz.

Sou professora de Educação Fundamental e Infantil e, desde que ingressei no magistério, tenho me deparado com a contínua desvalorização do professor, assim como o aumento das problemáticas que envolvem os alunos, tais como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, carência afetiva e material, etc. Diante desta realidade não conseguimos interiorizar o conceito de uma escola feliz, prevalecendo sentimentos pessimistas e um

determinismo fatalista, deixando de lado a oportunidade de nos apropriarmos efetivamente desse espaço.

Optei em realizar um trabalho que ultrapassasse as barreiras da sala de aula, buscando compreender melhor as relações que se estabelecem entre escola e sociedade, as quais permeiam o trabalho pedagógico no âmbito escolar.

Minha formação no magistério pouco contribuiu para a atuação em sala de aula, aprendendo mais com os professores experientes do que propriamente com teorias que me conduzissem a determinadas práticas.

Libâneo (1986, pp.19) confirma minha fala:



“Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos”.

Foi nesse sentido que quis conhecer mais sobre essa prática e quais concepções que a permeiam.

Conhecer mais sobre a relação escola e sociedade nos torna profissionais mais reflexivos sobre nosso papel como educadores inseridos na atual sociedade capitalista.

A leitura do livro de Saviani: Escola e Democracia, me propiciou questionamentos quanto a escola e as implicações com os saberes práticos que a envolvem, considerando-a como Aparelho Ideológico de Estado:

“(...) é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados” (Althusser, s.d., pp.66).

Ao cumprir rigorosamente as propostas pedagógicas que chegam até nós, estamos, inconscientemente, trabalhando como agentes reprodutores das relações de exploração capitalista.

Mas, mesmo inseridos nesse contexto de discriminação social, acredito que há a possibilidade de uma postura libertária do professor. A possibilidade para tal nasce da

mediação do professor entre o conhecimento e seus alunos, oferecendo-lhes o saber como instrumento para a compreensão crítica da realidade, a fim de que possam superar a condição de dominados.

Alves (2001) afirma a importância de que os professores priorizem o domínio do conhecimento, considerando ser insuficiente a formação centrada no “como ensinar”.

“Conclui-se, portanto, que no caso da formação dos trabalhadores da educação, é muito pouco colocar em questão tão somente os recursos técnico-pedagógicos que o especialista deveria dominar; há que se perseguir, sobretudo, a intenção de tornar o educador cidadão, sujeito das transformações da educação e da sociedade” (Alves, 2001, pp.250).

Este trabalho tem como finalidade analisar a relação entre escola e sociedade, segundo as concepções: liberal, reprodutivista e dialética.

No primeiro capítulo realizei uma contextualização histórica descrevendo o advento do capitalismo e a necessidade da consolidação da hegemonia burguesa. Em decorrência deste fato, formou-se a concepção liberal, que considera a educação um instrumento de equalização social, tendo a escola como redentora da humanidade.

O segundo capítulo foi dedicado a concepção reprodutivista da educação, que considera a escola determinada pelos mecanismos que regulam a sociedade capitalista, colocando-se como instrumento de reprodução das condições de dominação e exploração.

Finalmente, no terceiro capítulo descrevo a concepção dialética da educação, a qual afirma que a escola é terreno de luta entre as classes antagônicas. Atua concomitantemente como instrumento de reprodução e de transformação social.

Concluo meu trabalho articulando idéias de alguns autores sobre as políticas educacionais e as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico direcionado à superação da exclusão social.

Qual a importância do indivíduo em
nova sociedade.

I CAPÍTULO

CONCEPÇÃO LIBERAL DA EDUCAÇÃO

"A única finalidade da vida é mais vida. Se me perguntarem o que é essa vida, eu lhes direi que é mais liberdade e mais felicidade. São vagos os termos. Mas nem por isso eles deixam de ter sentido para cada um de nós. À medida que formos mais livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes. A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida" (Anísio Teixeira, 1930; in: Revista Nova Escola, abril, 2003).

Pode-se afirmar que a educação pública definida pelos seus componentes formais existiu em todas as sociedades civilizadas que publicizaram a educação de alguma forma e por alguma razão.

Luiz Antonio Cunha (1975) define a escola como uma *"instituição onde se reúnem pessoas definidas como imaturas e especialistas em educação que desenvolvem as atividades previstas por um currículo preexistente, sujeitas aquelas à avaliação e sanção por esses especialistas."* (pp.113)

Mas é na modernidade, nos países atingidos pelo movimento da Reforma, que a educação torna-se pública. Esse movimento tinha como objetivo buscar a libertação do homem e maior racionalidade no estudo das questões físicas e sociais, acompanhando a expansão comercial preconizada pela ascensão da nova classe social que se formava: a burguesia.

Na sociedade medieval, a Igreja Católica oferecia uma formação eclesiástica, da qual tinha total domínio, cuidando para que a formação ali oferecida, inclusive a leitura de determinados livros, não colocassem em dúvida a doutrina católica cristã.

A sociedade medieval dividia-se em: alto clero (bispos, abades e cônegos) e baixo clero (curas e vigários); nobreza; burguesia e campesinato. A Igreja detinha o controle

ideológico da sociedade, pois controlava o ensino e o povo pela religião, além de censurar atividades intelectuais, a serviço da monarquia.

Portanto, essa escola estava voltada para atender os que detinham o poder na sociedade feudal. Quanto aos servos não havia nenhum tipo de preocupação relacionada à sua educação fora do âmbito familiar.

“Nessa sociedade não havia necessidade da escola para todos porque os conhecimentos necessários para a produção (que era quase exclusivamente agrícola) eram adquiridos espontaneamente, sem grandes dificuldades, no interior do próprio processo de trabalho” (Silveira, 1995, p.23).

Segundo Lopes (1981, pp.27), a partir do século XVI uma nova mentalidade começou a se formar, voltada para o progresso individual e para a concorrência, juntamente com o desenvolvimento industrial, bases essas que iniciaram o capitalismo. Ocorre, então, mudanças nos meios de produção, que se deslocam do campo para a cidade, inseridos no processo de industrialização e urbanização.

A burguesia surge como uma nova classe social emergente que se promovia por ela mesma, separada do Estado.

Nesse contexto de constante evolução na sociedade, inicia-se na Alemanha um movimento contra a Igreja Católica, denominado de Reforma e liderado por Lutero.

O movimento reformista dá ao homem a responsabilidade de sua fé, tendo como fonte as “Sagradas Escrituras”. Fazia-se necessário que todos os fiéis tivessem condições de ler e interpretar a Bíblia, podendo, assim, salvar suas almas. Essa condição básica fez com que Lutero pressionasse as autoridades públicas para a construção de escolas (Lopes, 1981, pp.14).

Um dos principais idealizadores desse novo pensamento pedagógico foi Comenius, que instituiu uma nova realidade para a escola, chamada posteriormente de tradicional.

Comenius escreveu “Didática Magna” em 1657, livro este considerado um tratado da educação, que tinha como fim encontrar um método que diminuísse o trabalho dos docentes e que permitisse aos discentes aprender mais em menos tempo, diminuindo também as conversas e trabalhos inúteis. Enfim, Comenius queria uma escola voltada para o ensino da vida e que unisse os interesses e desejos do mestre com os da criança.

Surgia a crença na educação como redentora.

“Educar os jovens com sabedoria significa, ademais, prover a que sua alma seja preservada da corrupção do mundo; favorecer – para que germinem com grande eficácia – as sementes de honestidade que neles se encontram, por meio de ensinamentos e exemplos castos e assíduos; enfim, infundir nas mentes o verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesmos e das várias coisas, a fim de que se habituem a ver a luz na luz de Deus, e a amar e venerar o Pai de todas as luzes acima de todas as coisas”(Comenius; pp.30).

Mas havia outros fins para a educação: ensinar de todas as coisas, artes e línguas, a todas as pessoas, também a virtude e a religião cristã.

Apresentava-se uma preocupação não apenas com o que ensinar, mas também com o ensinar, de maneira que o ensino fosse agradável e evidenciava-se uma nova concepção de infância: a criança deixava de ser considerada apenas o fruto do pecado original, para considerá-la como o início da formação do homem, pois demonstra mais facilidade para aprendizagens. Portanto era recomendado que a educação começasse logo na infância, considerando educação não apenas o aprender, mas também o agir, justificando que os ofícios devessem ser aprendidos conjuntamente.

Jean Jacques Rousseau foi considerado um dos maiores pensadores europeus do século XVIII. Suas idéias inspiraram reformas políticas e educacionais. Entre as obras publicadas está “Emílio ou Da Educação” e através de seu aluno idealizado, Emílio, descreveu um novo conceito da educação.

“Nascemos fracos, temos necessidade de forças; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, temos necessidade de juízo. Tudo isto que não temos no nascimento e possuímos quando somos grandes, é-nos dado pela educação” (Rousseau, apud Rosa, 1990, pp.198).

“Como na ordem natural todos os homens são iguais, sua vocação comum é o estado de homem, e quem quer seja bem educado para esse estado não poderá desempenhar mal aquelas atividades que com ele tenha conexão. Que destinem meu aluno à espada, à igreja, ao fórum, pouco me importa: antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos não será, reconheço, nem magistrado, nem soldado, nem sacerdote; será primeiramente um homem. Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana” (Rousseau, apud Rosa, 1990, pp.201).

Havia inúmeras concepções errôneas sobre a criança, acreditando ser ela um adulto em miniatura. Meninos e meninas eram obrigados a se comportarem como adultos, inclusive as roupas que vestiam.

“Não sabemos nunca nos colocar no lugar das crianças; não entramos nas suas idéias, emprestamos-lhes as nossas; e seguindo sempre nossos próprios raciocínios com correntes de verdades não amontoamos senão extravagâncias e erros em sua cabeça” (Rousseau, apud Rosa, 1990, pp.205-206).

A questão da educação popular tomou força através do Movimento Revolucionário Francês, compondo seus mais significativos e duradouros legados da escola pública: universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade.

As raízes desse movimento encontram-se na doutrina liberal, que se fortaleceu na França do século XVIII, por obra de pensadores franceses e ingleses, inseridos nas lutas da classe burguesa contra a aristocracia. Desde o século XII iniciou-se o fortalecimento dessa facção do Terceiro Estado, já então denominada de burguesia, que ao longo dos séculos foi consolidando uma nova visão de mundo, compreendendo um conjunto de aspirações, idéias e sentimentos. A visão de mundo que caracteriza a burguesia “(...)procede do conceito fundamental de liberdade, a partir do qual se desenvolvem os outros dois, o individualismo e a igualdade” (Lopes, pp.110).

A luta pela liberdade estava ligada à realidade econômica, permitindo trânsito livre entre os produtos comercializados, gerando uma evolução das formas econômicas vigentes.

O conceito de liberdade estendeu-se a outras instâncias da vida social, como liberdade de expressão e educação, trocando a concessão de privilégios pela liberdade de oportunidades, centrando a crença no valor do indivíduo.

O indivíduo, segundo a corrente liberal, nasce com diferentes potencialidades e, recebendo diferentes motivações poderá assumir posições sociais vantajosas, independentemente da posição social de seus pais.

A instrução atua neste contexto como instrumento de atualização e enriquecimento das potencialidades do indivíduo, desta forma, contribuindo para uma sociedade em que todas as posições da estrutura ocupacional estão disponíveis a indivíduos de diferentes origens, favorecendo a competitividade entre os mesmos.

A Revolução Francesa derruba o sistema de propriedade feudal, beneficiando a propriedade burguesa. *“Os fins a que servem a liberdade, o individualismo e a igualdade são os fins do proprietário”* (Lopes, pp.111).

Desta maneira, as oportunidades, mesmo que apresentadas como abertas a todos, ficavam detidas nas mãos da minoria da sociedade: os proprietários. Eles possuíam meios de comprar seu lugar na sociedade que eles mesmos estão construindo (Lopes, 1981, pp.111), limitando o conceito de igualdade de direitos a noção de igualdade jurídica.

A interiorização desta nova visão de mundo pela sociedade ficou a cargo do trabalho de intelectuais iluministas, que se opunham aos princípios tradicionais de autoridade e de privilégios, defendidos pela monarquia.

Para esses intelectuais, a Razão é atributo do ser humano que o torna capaz de desenvolver a criatividade e o senso crítico, qualidades essenciais na luta contra a autoridade. Através da Razão, o homem pode transformar o mundo.

A escola nasce como instrumento de consolidação da ordem burguesa, qualificando mão-de-obra e transmitindo os novos valores.

“A publicização da instrução deve ser entendida na sua relação com a mudança do caráter das forças produtivas e de seus relações sociais e na sua relação com a visão de mundo e a ideologia a ela inerente”(Lopes, 1981, pp.112).

Gilberto Luis Alves (2001) traz em seu livro grande quantidade de pensadores e políticos que se envolveram nas discussões de propostas educacionais para a instrução pública, tais como Rousseau, Diderot, La Chalotais e Condorcet.

Tanto Diderot quanto Condorcet levam em conta os recursos materiais disponíveis para contemplar o projeto de uma educação universal. Prioriza-se a gratuidade do primeiro dos quatro níveis da instrução, com planos de que seja estendida para todos os níveis, possibilitando maior prosperidade aos mais pobres, e conseqüentemente, à nação.

O Rapport, de Condorcet, tem como plano tornar a educação universal, porém este documento não revela os limites materiais da sociedade como elemento central, restringindo-se às direções políticas e econômicas.

Para Condorcet, os limites materiais da época impossibilitavam a implantação da instrução universal. Portanto a educação poderia ser básica, preparando o indivíduo para exercer funções que o possibilitassem viver dignamente em sociedade, sem que houvesse necessidade de um estudo avançado.

Os estudos secundários eram destinados às crianças cujas famílias não necessitavam integralmente de seu trabalho, podendo usufruir de um maior tempo para dedicar-se aos estudos.

Diderot, vinte anos antes, e Condorcet propõem a instituição de bolsas de estudos às famílias pobres que não poderiam arcar com os custos indiretos da educação, acreditando e defendendo que a falta de condições materiais era um obstáculo à realização do projeto de educação universal.

Diderot admitiu a superioridade na demanda em relação ao número de bolsas que as escolas poderiam oferecer, podendo recorrer à realização de concursos, acreditando ser um meio de proporcionar aos menos favorecidos a oportunidade de que as crianças pobres da época necessitavam.

As mudanças na produção ocorrida na época, no início do capitalismo, exigiam um novo tipo de mão-de-obra, com qualificações que suprissem as necessidades do mercado.

Condorcet defendia que a instrução deveria contemplar saberes técnicos diferenciados de acordo com as diferentes profissões. Entendia-se instrução como transmissão de conhecimentos utilizáveis em cada profissão, bem como desenvolvimento dos talentos naturais de cada indivíduo, de acordo com sua escolha.

“Assim, a educação deve ser, antes de tudo, libertadora. Condorcet afirma que a instrução fará desaparecer o despotismo de um homem sobre o outro e fará da liberdade um direito que os homens podem desfrutar” (Cunha, 1975, pp.40).

Outro iluminista que se destacou durante o período revolucionário foi Michel Lepelletier. Concebeu o Plano Nacional de Educação, apresentado e defendido por Robespierre na Convenção de Instrução Pública, em 13 de julho de 1793.

Assim como em outros projetos da época já apresentados, Lepelletier e posteriormente Robespierre, fala da gratuidade, obrigatoriedade e igualdade do ensino, considerando o sistema de educação nacional imprescindível à construção de um novo regime político e social. Atribui ao Estado o dever oferecer instrução até os doze anos de idade e defende um programa de estudo laico, caracterizando as idéias liberais do século XVIII.

Tais propostas de Lepelletier foram escritas no seu projeto em forma de artigos.

“Todas as crianças serão educadas às custas da República, desde a idade de cinco anos até doze anos para os meninos, e desde os cinco até onze anos para as meninas” (Lepelletier, Artigos Gerais I).

“A educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados”(Lepelletier, Artigos Gerais II).

No documento são expressos os direitos do homem à educação, considerando dever da República oferecê-la a todos, desde os cinco anos até os doze para os meninos e dos cinco anos até os onze para as meninas, sendo obrigação dos pais a garantia do gozo.

O projeto também contemplava a fortificação dos corpos e seu desenvolvimento para o trabalho, habilidades manuais, transmissão de conhecimentos necessários à profissionalização de todo cidadão.

“Quando as crianças chegarem ao termo da educação nacional, serão recolocadas nas mãos de seus pais e tutores, e entregues aos trabalhos de diversos ofícios e da agricultura; salvo as exceções que serão especificadas logo após, em favor daqueles que anunciariam talentos e disposições particulares”(Lepelletier, Artigos Gerais V).

As idéias de Condorcet, Diderot ou o Plano Nacional de Educação elaborado por Lepelletier não foram colocados em prática, mas expressam as novas concepções de sociedade, infância e educação, consideradas revolucionárias para a época.

Desta forma, o pensamento pedagógico inserido no contexto da Revolução e da consolidação do capitalismo direciona suas diretrizes à reconstrução social, resultando na formação dos “sistemas nacionais de ensino”, no século XIX.

Para que houvesse a consolidação da burguesia era preciso formar um novo tipo de sociedade, livre da ignorância e que cada indivíduo fosse capaz de desempenhar seu papel na sociedade, caracterizando a primeira tendência da educação liberal, a Pedagogia Tradicional.

Nesta concepção era atribuído à escola o papel de redentora dos males e instrumento de equalização social, através da transmissão de conhecimentos adquiridos e acumulados pela humanidade.

Segundo José Carlos Libâneo (1986, pp.23), os conteúdos estudados visavam ao desenvolvimento intelectual do aluno, desvinculando-o de seu cotidiano.

A concepção de criança, contemplada na tendência tradicional, é de que ela é capaz de assimilar conhecimentos tal qual um adulto, só que ainda em desenvolvimento. Cabe ao professor o papel de transmissor de conteúdos e ao aluno resta-lhe apenas absorvê-los. Suas opiniões eram desnecessárias para seu aprendizado e lhe era exigido disciplina e silêncio.

Dermeval Saviani (2002) aponta que a partir do século XIX a pedagogia tradicional sofreu críticas quanto ao não cumprimento de sua função de “equalização social”, originando uma nova pedagogia formulada a partir dessas críticas.

Essa nova tendência pedagógica teria como objetivo atender a todas as crianças, tanto os filhos dos capitalistas como dos trabalhadores, celebrando os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade, obrigatoriedade e também unicidade (Alves, 2001, pp.167).

“A nova escola burguesa tornou-se escola única sob dois aspectos indissociáveis: de um lado, destinou-se a todos, filhos de burgueses e de trabalhadores, e, de outro, superou o dualismo entre a formação profissionalizante – exclusiva das escolas anteriormente dirigidas aos filhos dos trabalhadores – e a formação humanístico-científica – até então restrita aos filhos dos dirigentes da sociedade” (Alves, 2001, pp.167).

A pedagogia nova entende a educação como processo interno do indivíduo, partindo de suas necessidades e interesses.

Ao contrário da pedagogia tradicional, a pedagogia nova valoriza a experiência direta do aluno em sua relação com o meio social, dispondo-lhe de recursos e mecanismos para adaptá-lo progressivamente ao meio.

José Carlos Libâneo (1986) distingue nessa tendência liberal duas visões: progressivista, em decorrência da função que atribui à da escola numa civilização em constante desenvolvimento científico; e não-diretiva, voltada para o desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais.

Na tendência progressivista, cabe à escola possibilitar experiências que permitam ao aluno construir e reconstruir seu objeto de estudo, priorizando a idéia de “aprender fazendo” (Libâneo, 1986, pp.25).

Quanto ao papel do professor, cabe-lhe apenas auxiliar a criança a formular seu raciocínio de forma espontânea, num ambiente estimulador, assegurando um relacionamento positivo e ativo entre professor e aluno, tal qual a “vivência democrática” na sociedade.

O trabalho do professor deveria ser facilitado pela formação de pequenos grupos de alunos e pela disponibilidade de materiais didáticos: biblioteca, laboratórios, etc. Segundo Alves (2001), essa simplificação do trabalho didático já havia sido anunciada por Comenius, ao dispor de um manual didático que substituiu a utilização de clássicos, sendo que estes exigiam grande conhecimento por parte dos professores, ao passo que os manuais permitiam que pessoas com poucos conhecimentos tivessem condições de ensinar.

Inspirada pelo psicólogo clínico Carl Rogers, na tendência liberal não-diretiva o papel da escola é o de formar atitudes nos indivíduos através dos conhecimentos psicológicos, pois considera-os de fundamental importância para o auto desenvolvimento e a realização pessoal, em detrimento da transmissão de conteúdos.

O trabalho do professor passa a ser o de ajudar a organizar o aluno no trabalho escolar, tendo como prioridade o estabelecimento de relacionamentos interpessoais favoráveis ao crescimento pessoal, sem que ele se sinta ameaçado ao expor seus sentimentos.

Como nesta proposta a educação está centrada no aluno, a avaliação perde seu sentido, sendo substituída pela auto-avaliação.

“Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor ao aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-

se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (Saviani, 2002, pp.9).

O escolanovismo, mesmo que dominante teoricamente entre os meios educacionais e “portador de todas as virtudes”, apresentava sinais de fracasso quanto ao que se propôs: ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade. Essa preocupação possibilitou que no século XX se articulasse uma nova teoria educacional denominada de pedagogia ou tendência tecnicista.

Essa tendência organizou-se com objetivo de tornar o processo educativo mais eficiente, racional e produtivo, princípios presentes na ordem social vigente: o capitalismo.

A escola atua como transmissora de conhecimentos necessários para formar indivíduos atuantes e competentes no mercado de trabalho.

Para alcançar tais objetivos, as funções no interior da escola foram reorganizadas e fragmentadas através das especializações do trabalho pedagógico utilizando manuais e esquemas de planejamento.

Para Saviani (2002, pp.13), no ensino organizado segundo a tendência tecnicista, professor e aluno ocupam posição secundária no processo pedagógico, pois são executores de um planejamento formulado por especialistas “supostamente habilitados”, acreditando corrigir as possíveis deficiências do professor.

O relacionamento entre professor e aluno é estritamente objetivo, pois a subjetividade não é considerada necessária à transmissão de conhecimentos. Portanto não importa que se estabeleçam relações afetivas entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

“Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (Saviani, 2002, pp.14).

As concepções liberais, até aqui descritas, pertencem aos ideais de uma sociedade no início do capitalismo que tinha como meta à consolidação da hegemonia burguesa.

Pensava-se que a educação tinha o poder de extinguir a pobreza e a miséria do povo, considerando-a instrumento de equalização social.

Porém, há outras teorias que entendem diferentemente a relação entre educação e sociedade, as quais descreverei nos capítulos seguintes.

II CAPÍTULO

CONCEPÇÃO REPRODUTIVISTA DA EDUCAÇÃO

“É um lugar comum a afirmação de que o homem não pode ser concebido senão como vivendo em sociedade, todavia não se extraem de tal afirmação todas as conseqüências necessárias, inclusive individuais: a saber, que uma determinada sociedade humana pressupõe uma determinada sociedade das coisas. Na verdade, até agora, estes organismos supra-individuais têm recebido uma significação mecanicista e determinista (...); daí a reação contra este ponto de vista” (Gramsci, 1991, pp.41).

No capítulo anterior, as teorias apresentadas consideram que a educação tem a capacidade de equalização social, corrigindo injustiças e desigualdades, transformando a sociedade.

Desta forma, consideram a educação como alavanca para o desenvolvimento e o progresso da sociedade.

Mario Sergio Cortella (2001) classifica a concepção liberal como otimista pelo valor que atribui à escola, mas ingênua ao atribuir-lhe uma autonomia absoluta na sua inserção social.

Ao valorizar o poder de ação da escola sobre a sociedade, esta concepção não acredita que a escola favorece a nenhuma classe social específica, apresentando um caráter de neutralidade. O que seria impossível, considerando que todo método e técnica estão impregnados de um conhecimento intencional, interessado e elaborados para atingir determinados fins. A crença em sua neutralidade encobre as verdadeiras relações existentes entre Escola e Sociedade.

Nas palavras de Silveira (1995, pp.24).

“No fundo, esta forma de entender a relação escola-sociedade considera apenas a ação da escola sobre a sociedade esquecendo-se da ação da sociedade sobre a escola. Esquece-se, por exemplo, que a escola é organizada, em grande, em função das necessidades postas pela sociedade em

que ela está inserida e que, por isso mesmo, numa sociedade fundada na desigualdade e na dominação de uma classe sobre a outra, a escola estará comprometida com a manutenção dessa desigualdade e dessa dominação. Daí o caráter ingênuo da crença no poder equalizador da escola numa sociedade de classes”.

Considerando esses pressupostos, uma outra concepção se formou, posteriormente a descrita acima, é a de que a escola tem a função principal de reproduzir e perpetuar as relações estabelecidas na sociedade capitalista, tornando-se um instrumento de poder da classe dominante.

Nesta perspectiva, cabe à escola inculcar nos educandos os mecanismos ideológicos da classe dominante, mecanismos esses que se estabelecem nas relações sociais vividas na família, no trabalho, na educação, na religião, etc.

Ildeu Coelho (1989, pp.38) completa esta idéia.

“A interiorização pelo indivíduo dessas normas de conduta e desse código de interpretação do real, aceitos como “verdade” do pensar e do agir, significa a consagração de uma moral da renúncia, da passividade e da submissão. O resultado será certamente uma personalidade completamente dócil e submissa, forjada para suportar qualquer violência ou injustiça sem se rebelar, capaz de sublimar qualquer frustração; enfim, o indivíduo perfeitamente preparado, trabalhado, para ocupar o “seu” lugar na divisão social do trabalho, o homem ideal para que a dominação de classe se mantenha”.

Essa interiorização se dá através do discurso da classe dominante. Os indivíduos são levados a acreditar que vivem numa sociedade igualitária, em que todos, independentemente da classe social a que pertençam, exercem seu papel de cidadão, aluno, homem, brasileiro.

A crença nesta versão da realidade caracteriza o pensamento hegemônico, construído e instaurado pelo discurso ideológico da burguesia.

Cabe aqui esclarecer a qual conceito de ideologia me reporto.

Segundo Althusser, as ideologias ultrapassam as idéias, possuem existência material, ou seja, *“um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção”* (1985, pp.8).

Na concepção reprodutivista esses mecanismos são considerados conservadores e legitimadores da ordem social vigente, assumindo seu caráter reprodutor dessa ordem.

Em seu livro “Escola e Democracia”, Saviani (2002) classifica como teorias reprodutivistas a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, desenvolvida por Bourdieu e Passeron; a Teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Establet; e Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, desenvolvida por Althusser. Neste capítulo me reportarei a esta última, pois, segundo o mesmo autor, é a única dentre as teorias reprodutivistas que compreende a escola como palco e alvo de lutas de classes antagônicas.

A teoria de Althusser é de que a escola reproduz sociedade capitalista através da reprodução das relações de produção obtida pela qualificação da força de trabalho, e afirma que tal papel fica encoberto sobre o manto da “Escola Neutra”.

“Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos “pais” (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias” (Althusser, 1985, pp.80).

O autor considera a escola como o Aparelho Ideológico de Estado dominante dentre outros: religioso, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural.

Para conceituar o Estado e seu papel na sociedade, Althusser fundamenta-se na teoria de Marx. Marx e Lênin concebem a idéia de Estado como um aparelho repressivo controlado pela classe dominante, responsável pela dominação da classe operária, inseridos num contexto da exploração capitalista.

Althusser se apropria desse conceito de Estado como Estado de Classe, que existe a partir do Aparelho Repressivo, mas pretende fazer avançar a teoria distinguindo-o dos Aparelhos Ideológicos de Estado. O autor considera que o Aparelho Repressivo de Estado funciona predominantemente pela violência e secundariamente pela ideologia. Dele fazem parte: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc.

Já nos Aparelhos Ideológicos de Estado o que predomina é seu funcionamento através da ideologia, funcionando apenas secundariamente pela repressão, podendo esta ser tênue, simbólica ou dissimulada.

Pode-se concluir que ambos os aparelhos funcionam através da ideologia e pela repressão, diferenciando-os quanto à prioridade do seu funcionamento.

Segundo Althusser, o Aparelho Repressivo de Estado pertence ao domínio público, enquanto que a maior parte dos Aparelhos Ideológicos de Estado pertencem ao domínio privado: as igrejas, famílias, partidos políticos, sindicatos, algumas escolas, etc.

Sendo essas instituições de caráter privado, como então considerá-las como Aparelhos Ideológicos de Estado?

Althusser (1985, pp.69) traz essa resposta, embasado nas idéias de Gramsci.

“A distinção entre público e privado é uma distinção intrínseca ao direito burguês, e válida nos domínios (subordinados) aonde o direito burguês exerce seus “poderes”...O Estado, que é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, ele é, ao contrário, a condição de toda distinção entre o público e o privado”.

Portanto, sejam as instituições privadas ou públicas, é o seu funcionamento que a caracteriza como Aparelhos Ideológicos de Estado. Estes possuem o papel de reproduzir as *relações de exploração capitalista*, cada qual à sua maneira, com seus mecanismos de persuasão que lhes são próprios e sua ideologia.

Althusser (1985, pp.79) considera a escola o Aparelho Ideológico de Estado dominante nas sociedades capitalistas. As crianças, de todas as classes sociais, iniciam a escolarização no maternal e durante muitos anos permanecem na escola até por volta dos 16 anos. Durante este primeiro período lhes são inculcados saberes básicos necessários à manutenção da ordem capitalista.

Após esse período, muitos desses jovens interrompem seus estudos e entram para o mercado de trabalho como “pequenos operários” e outra parte prossegue seus estudos ocupando cargos médios de todo tipo. Apenas uma pequena parte dos jovens é que prossegue seus estudos e ocupa postos mais elevados no sistema produtivo como agentes da exploração: no Aparelho Repressivo de Estado, como “agentes da repressão” e nos Aparelhos Ideológicos de Estado, como “profissionais da ideologia” (Althusser, 1985, pp.79).

A esses grupos de profissionais cabe-lhes a ideologia que lhes é própria, de acordo com o lugar que ocupam na manutenção das relações de produção e exploração capitalista: comandar, obedecer, submeter-se de maneira “consciente” sem promover resistência aos sistemas produtivos.

Todos os Aparelhos Ideológicos de Estado promovem essas “Virtudes e “Habilidades”.

“Porém nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (e por menos que isso signifique, gratuita...), 5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (Althusser, 1985, pp.80).

Apesar de Althusser considerar que os Aparelhos Ideológicos do Estado agem pela ideologia da classe dominante, também os considera lugar da luta de classes. “Não há luta de classes sem classes antagônicas”(Althusser, 1985, pp.106). Portanto ele prevê a existência de conflitos entre as classes, divergindo quanto a realização de sua ideologia.

O autor argumenta que a ideologia da classe dominante não se realiza por obra divina ou pelo poder do Estado.

“É pelo estabelecimento dos Aparelhos Ideológicos de Estado, aonde esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante. Ora, este estabelecimento não se dá por si só, é, ao contrário o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes: antes de mais nada contra as antigas classes dominantes e suas posições nos antigos e novos Aparelhos Ideológicos de Estado, em seguida contra a classe explorada”(Althusser, 1985, pp.106).

Mesmo que a teoria desenvolvida por Althusser afirme a presença de luta de classes no interior dos Aparelhos Ideológicos, dá ênfase ao peso da dominação burguesa. Assim, considera que a Escola, como Aparelho Ideológico de Estado dominante nas sociedades capitalistas desempenha sua principal função: reproduzir as relações de exploração da força de trabalho, tanto sua qualificação quanto sua submissão às regras estabelecidas pela classe dominante.

Segundo Saviani (2002), a teoria reprodutivista erra ao acreditar que a educação não tem poder de determinar as relações sociais, ao mesmo tempo que é por elas determinada. Para esta visão, a educação, numa sociedade capitalista, somente reproduz os

interesses do capital, negando a apresentação de quaisquer propostas pedagógicas, pois cabe à escola apenas reproduzir as condições presentes de dominação e exploração da classe dominada.

O autor afirma que essas teorias desempenharam um papel importante, ao possibilitar uma visão crítica da função da escola na nossa sociedade, embora se limitem à constatação dessa realidade, sem lhe propor alternativas de intervenção prática.

A fim de superar essa limitação determinista, abordarei outra concepção que, ao meu ver, ultrapassa as anteriores: a concepção dialética da educação.

III CAPÍTULO

CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO

"O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que a sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica"(Gramsci, 1991, pp.20).

Ao abordar o tema da teoria da escola reprodutivista não foi possível descrever as propostas pedagógicas inerentes a ela, pois não as têm.

As teorias reprodutivistas acreditam que a escola não poderia ser constituída de outra maneira, já que é determinada pelos mecanismos que regulam a sociedade capitalista.

Saviani (2002, pp.30) considera que na teoria reprodutivista o fracasso escolar é na verdade a "função própria da escola".

A escola funciona como instrumento das relações de produção capitalista, reproduzindo as condições de dominação e exploração.

O autor elenca as importantes lições deixadas pela concepção reprodutivista.

{ " (...) a escola é determinada socialmente, a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade" (Saviani, 2002, pp-30).

Podemos, então, afirmar que a escola atende às necessidades históricas da sociedade a qual está inserida.

A concepção reprodutivista constatou de maneira crítica as relações estabelecidas no interior da Escola, mas não buscou soluções possíveis no sentido de superar esta

realidade, pois, mesmo que admita a presença de luta de classes no seu interior, não vê possibilidades de superá-las, já que afirma que toda a prática ali inserida tem a finalidade única de perpetuar nos alunos a ideologia dominante.

Segundo Saviani (2003), a partir de uma análise mais aprofundada da concepção reprodutivista, submetendo-a à crítica, constatou-se seu caráter mecanicista, não-dialético e conservador. Ela não só atribui um determinismo à reprodução das relações capitalistas, como também não considera as contradições presentes na sociedade, ignorando qualquer possibilidade de transformação da mesma.

Vale ressaltar, porém, a posição de Althusser que, em alguma medida reconhece essas contradições. Em suas palavras: *“A luta de classes se expressa e se exerce portanto nas formas ideológicas, e portanto se exerce também nas formas ideológicas dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)”* (Althusser, 1985, p.72).

Saviani (2002, pp.66) afirma que a educação é elemento secundário e determinado pela sociedade e ambas se relacionam dialeticamente entre si.

“Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade”(Saviani, 2002, pp.66).

Esses pressupostos deram origem à concepção dialética da educação. Para ela, as contradições presentes na sociedade são inerentes à própria função social da escola e é através da tomada de consciência dessa realidade que a educação passa a ser vista como palco de luta entre as classes e simultaneamente instrumento de reprodução e transformação da sociedade.

Esta concepção propõe uma superação das concepções anteriores: liberal e reprodutivista, valorizando o saber elaborado de forma crítica, inserido nas relações sociais concretas.

Saviani atribui a essa mesma concepção o termo de pedagogia histórico-crítica, pois acredita que este atenda melhor às especificidades desta concepção, já que estabelece relações entre educação e história.

Segundo o autor, a pedagogia histórico-crítica entende que o caráter contraditório que perpassa a sociedade também se estende à educação. Estamos numa sociedade dividida

em classes, as quais possuem interesses antagônicos, visto que enquanto uma deseja manter a sociedade como está, a outra busca a sua superação.

Gadotti (2001, pp.29) define as contradições presentes na sociedade, utilizando-se das teorias de Marx e Engels:

“Marx e Engels, aplicando a lei da contradição das coisas ao estudo da história social, demonstraram a contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes exploradoras e as classes exploradas, a contradição entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia, e como essas contradições conduzem inevitavelmente às diferentes revoluções sociais em diferentes sociedades de classe”.

Na concepção dialética, a escola tem papel fundamental, pois pode atuar junto à luta de classes como instrumento de mediação do saber, já que ela é o único meio de acesso das camadas pobres ao saber elaborado. Os dominados não se libertam enquanto não souberem o que os dominadores sabem. Portanto, uma pedagogia dialética revolucionária preocupa-se com a transmissão de conteúdos, tornando-os ativos, vivos e inseparáveis da realidade social. Considera a escola como parte integrante da sociedade, portanto atuar criticamente em seu interior é concomitantemente atuar para a transformação dessa sociedade.

Diante desta visão, qual a principal função do professor?

Para a concepção dialética, ensinar é propiciar aos alunos a socialização de um saber sistematizado. O aluno não apenas recebe os conteúdos passivamente, mas é desafiado a relacioná-los com suas experiências reais¹.

Saviani (2003, pp.14) esclarece melhor esta idéia.

“(...) eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

¹ Se bem que os alunos nunca recebem os conteúdos de forma absolutamente passiva. Ao discutir sobre as relações entre educação e instrução Gramsci aborda a questão da passividade do aluno. *“Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, e “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista”*(Gramsci, 1982, pp.131)

O autor afirma a importância da cultura popular na escola como *ponto de partida*, valorizando o que o aluno já sabe, mas para que possa expressar sua cultura de maneira elaborada é preciso que o *ponto de chegada* seja o acesso ao saber sistematizado, erudito.

Libâneo (1986, pp.39) afirma que a escola cumpre seu papel transformador à medida que garante a seus alunos um bom ensino, sendo que este está ligado à significação humana e social.

Nesta perspectiva, cabe ao professor oferecer aos alunos o saber como instrumento para a compreensão crítica da realidade, dando-lhes condições de superação da mesma, preparando-os para uma efetiva participação democrática através da aquisição de conhecimentos.

Mas como transformar esse saber elaborado em saber escolar?

Saviani (2003) responde a essa questão afirmando que esse processo de transformação se dá por meio de uma seleção no conjunto do saber sistematizado, elegendo os elementos fundamentais para o desenvolvimento e crescimento intelectual dos alunos, organizando-os de maneira seqüenciada para que os mesmos sejam capazes de assimilá-los.

Nesse sentido, a questão da pedagogia é essencialmente a do método adequado para conseguir o domínio de determinados conteúdos. Faz-se necessário esclarecer que para o professor que assume a concepção dialética, os conteúdos não se esgotam em si, mas são instrumentos para fazer o aluno progredir. Portanto, cabe à escola descobrir novas formas que possibilitem às novas gerações a oportunidade de se apropriarem do saber elaborado e metódico.

Diante desta complexidade, Saviani (2003, pp.106), considera que os principais problemas incidem sobre a *problemática que envolve a prática, isto é, a situação da educação brasileira*.

A pedagogia histórico-crítica, apontada por Saviani, tenta superar essa problemática a fim de propiciar uma elevação da qualidade de ensino.

O grande desafio é entender as relações intrínsecas entre teoria e prática. Para essa concepção, os fundamentos e finalidades da teoria originam-se na atividade prática, o que significa que não há possibilidade de pensar na teoria deslocada da prática.

Entende-se que quanto melhor for o embasamento teórico, melhor será o desenvolvimento de uma prática transformadora. Assim, pensa-se na prática a partir da teoria.

Mas, segundo Saviani (2003, pp.107):

“(...) é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática”.

Esse movimento apresenta-se como um desafio para a concepção dialética, pois dadas as circunstâncias precárias presentes no sistema educacional, como teorizar a prática?

Saviani (2003) elenca três grandes problemas no sistema educacional brasileiro: a ausência de um sistema educacional, a organização do sistema e das escolas e a descontinuidade das propostas pedagógicas.

O autor afirma que a falta de um sistema educacional no Brasil é uma questão que vem se arrastando desde o final do século XIX e acarretando consequências sérias com as quais estamos nos deparando: o Brasil possui um dos maiores índices de analfabetismo.

Visto que para a concepção dialética a prática é critério de verdade da teoria, se a prática encontra-se em estado de precariedade, conseqüentemente a própria teoria está comprometida.

Saviani (2003, pp.108) complementa esta idéia.

“À medida, porém, que a prática tem tal grau de precariedade que se torna inviável a possibilidade de se testar essas hipóteses, de verificar no âmbito da ação as proposições que a teoria formula, essa formulação fica represada, o que dificulta o seu avanço”.

O segundo desafio levantado por Saviani é de caráter organizacional. Para enfrentá-lo é preciso que toda a sociedade se mobilize para pressionar o Estado e exigir que ele assuma a educação como prioridade, disponibilizando-lhe os recursos necessários.

Assim como o Estado possui um papel de fundamental importância, igualmente importante é o papel do professor, que deve direcionar sua ação pedagógica no sentido de superar o atual estado em que se encontra o sistema educacional.

Esta questão suscita outra problemática: relacionar teoria e prática.

É comum entre os professores a afirmação de que a teoria está distante da prática, negando a ligação estreita entre ambas. Mas, se formos analisar todo o âmbito escolar, desde a arquitetura até a dinâmica da sala de aula, poderemos comprovar a presença de uma ou mais concepções que penetraram no cotidiano das escolas, constituindo o que Saviani (2003) nomeou de “senso comum educacional”.

Essa organização que ainda podemos observar em nossas escolas decorre de outros tempos e outras concepções. É diante desta constatação que a pedagogia histórico-crítica busca compreender os limites da atual educação para então superá-los através de formulações de procedimentos e métodos “(...) ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas”(Saviani, 2003, pp.119).

Desconsiderar a atual organização de nossas escolas é o mesmo que condenar ao fracasso qualquer implantação de uma nova teoria. Como já foi dito, as escolas se organizam de acordo com determinada concepção e orientação teórica, portanto se o objetivo for a implementação de um projeto pedagógico, é necessário que ele não apenas seja difundido entre professores, alunos e comunidade escolar, mas também leve em conta a dinâmica escolar presente, visto que a mesma já esteja organizada de acordo com teorias anteriores que determinam a consciência de seus agentes, os quais resultam em resistência às tentativas de transformação (Saviani, 2003, pp.121).

Por fim, o terceiro desafio apontado por Saviani é o da descontinuidade.

O autor afirma que a descontinuidade do sistema educacional é gerada pela mudança de governos. Com o intuito de deixar marcas, a cada mudança de governo mudam-se também as propostas.

Este fato impossibilita que a efetiva implantação de um sistema educacional. Saviani (2003) aponta para a questão da exigência de continuidade no trabalho educativo para que as habilidades e os conceitos sejam realmente assimilados pelos alunos.

Argumenta sobre a importância da continuidade tomando como exemplo o tempo mínimo de escolaridade primária, de quatro anos, os quais são necessários para que os alunos incorporem determinadas habilidades, dentre elas a alfabetização. Somente após

fixadas as habilidades básicas é que atinge-se o grau de irreversibilidade. Caso contrário, corre-se o risco de regredir quanto ao que havia sido aprendido.

Assim sendo, a questão da continuidade para o ato educativo deve ser tratada com prioridade na organização dos sistemas políticos e na realização do trabalho pedagógico.

“Portanto, a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham seqüência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmantelem aquilo que está sendo construído” (Saviani, 2003, pp.129).

Saviani considera que esses desafios apontados são originados de condições objetivas de funcionamento da educação no Brasil e são por ele denominados de “materialidade da ação educativa”.

Como enfoque central da ação educativa está o trabalho docente, exigindo dos mesmos autoformação, a fim de que possam compreender criticamente as relações entre prática social e educação.

Mas, como os professores compreendem sua prática em sala de aula?

Coelho (1989, pp.32) responde a essa questão.

“Em geral, como uma prática essencialmente neutra, voltada apenas para o bem do aluno, o desenvolvimento de suas potencialidades, a formação integral de sua personalidade, sua conscientização, a formação do bom cidadão, o progresso e o desenvolvimento da sociedade”.

Tal pensamento pode ser classificado como ingênuo, pois não admite a presença de relações antagônicas na escola, nem tampouco na sala de aula, mascarando a possibilidade de uma educação como mediadora das relações sociais.

Os professores devem apropriar-se dos conhecimentos necessários, à uma prática social transformadora. Requer que aprendam a interpretar criticamente as situações pedagógicas específicas.

Quanto maior for o nível de conscientização e conhecimento que envolve a dinâmica no âmbito escolar, melhor será a elaboração de uma prática transformadora. Cabe

aos professores elaborar um trabalho concreto que compreende boas aulas, debates, palestras, exercícios, domínio de técnicas didáticas, conhecimento das condições de vida dos alunos, suas vantagens e desvantagens, assumindo o papel de mediadores entre o aluno e as matérias de estudo (Libâneo, 1986, pp.81).

Silveira (1995, pp.27) conclui esta idéia.

“Com efeito, a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam na escola. É na medida em que cumpre essa função que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer, a essência do seu ser enquanto professor”.

Segundo Silveira (1995), uma prática educativa transformadora requer, por parte dos professores, uma permanente postura reflexiva, tendo em vista o caráter complexo e contraditório do processo educativo inserido nas contradições existentes na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Assim sendo, terá noção exata de seus limites e suas possibilidades para uma ação transformadora na sala de aula.

O professor deve estar preocupado com a socialização dos saberes produzidos pela humanidade, com os quais torna-se possível compreender melhor a realidade para que se possa atuar de forma consciente para sua transformação. Portanto, a classe dominada deve lutar pelo seu acesso e permanência na escola.

Outro aspecto trazido pelo autor e que caracteriza o professor comprometido com a transformação da realidade é a busca por métodos mais eficazes, a fim de que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos dentro e fora da sala de aula, desenvolvendo *sua capacidade de crítica e criatividade*.

Visto que os problemas educacionais ultrapassam o âmbito escolar, Silveira considera de fundamental importância o engajamento sindical ou partidário por parte do professor, lutando por melhorias na qualidade do ensino e da vida dos trabalhadores da educação.

Finalmente, o autor afirma que a postura em sala de um professor voltado para a transformação da realidade deve ser condizente com sua vida cotidiana.

Assim sendo, a concepção dialética da educação concebe homem, sociedade e história em suas relações recíprocas e contraditórias, afirmando a capacidade do homem

produzir sua própria existência, traçar seu destino e construir sua história (Silveira, 1995), tudo isso dentro de condições objetivas bem determinadas.

Em cada capítulo procurei mostrar as especificidades das concepções: liberal, reprodutivista e dialética; que embasaram toda a trajetória da escola na sociedade capitalista.

CONCLUSÃO

“Educar é...mais do que ensinar a ver de uma certa forma. É desejar que se veja de muitas formas”
(Luís Carlos de Menezes, in: Revista Nova Escola, março, 2005)

Em cada capítulo descrevi as diferentes concepções de educação que perpassaram a escola. No primeiro capítulo a concepção liberal, no segundo a concepção reprodutivista e no terceiro capítulo a concepção dialética.

Cada uma delas foi caracterizada com a preocupação de deixar claro como compreendem a relação entre educação e sociedade.

Se na concepção reprodutivista a escola reproduz e legitima o poder da classe dominante, estabelecendo relações que oprimem e esmagam a classe trabalhadora, de que vale sua existência?

A quem interessa que a escola seja entregue à descrença, ao fatalismo, à desilusão, mascarando que ela está diretamente ligada à sociedade e a luta de classes, como tal, também é local de manifestação de interesses antagônicos?

Ao mesmo tempo que oprime e reproduz as relações de exploração, também oferece instrumentos de superação e possibilidades de libertação da classe oprimida.

Mesmo que a escola ainda esteja vinculada aos interesses ideológicos da classe dominante, abrir mão do direito de frequentá-la, legitimaria a condição de excluída da classe dominada.

São as palavras de Silveira (1995, pp-25) que esclarecem essa idéia.

“A escola, portanto, não é apenas reprodutora da estrutura social em benefício da classe dominante. De algum modo ela atende também aos interesses da classe dominada. Se não fosse assim, a atitude lógica a ser tomada por esta classe seria a de lutar pela extinção da escola, visto que esta só prejudicaria seus interesses. No entanto, não é isto o que se verifica na prática. Historicamente, a classe trabalhadora sempre reivindicou escola para seus filhos porque sempre soube que sem ela eles jamais poderão dominar os instrumentos e as técnicas necessárias para uma melhor compreensão do mundo que os cerca e para sua luta pela superação da exploração a que estão submetidos”.

No entanto não quero dizer que a escola deva ser compreendida como salvadora e equalizadora da ordem social, pois estaríamos retrocedendo na história e, novamente, assumindo uma crença ingênua, desconsiderando a estrutura da sociedade como determinante, em última instância, da educação.

Não há como negar a importância da escola para a participação cultural e política dos filhos da classe trabalhadora.

Segundo Coelho (1982, pp.42), o trabalho pedagógico deve contemplar as contradições sociais presentes também na escola, ampliando as oportunidades para aqueles que são excluídos do processo de escolarização.

Nesta perspectiva, a escola é determinada pela sociedade, adquirindo um caráter conservador tanto quanto é determinante, de caráter inovador.

Ao mesmo tempo que reproduz injustiças produz mudanças, pois os mesmos saberes necessários de serem transmitidos à elite e por ela controlados, também servem para enfrentá-la, pois a educação se renova nos espaços de contradições sociais.

A escola vai se renovando à medida que a classe trabalhadora combate a divisão de classe na sociedade em geral. Para tanto, faz-se necessário a elaboração de um trabalho pedagógico que promova a organização da sociedade civil, em sindicatos e associações, propiciando transformações tanto no interior da escola como também na sociedade.

Cabe à escola agir de acordo com os instrumentos de que dispõe, resgatando valores da classe trabalhadora, expandindo seus interesses e conhecimentos, diminuindo os fracassos de suas crianças.

Não é suficiente oferecer vagas às nossas crianças, mas é preciso ajudar a classe trabalhadora e oprimida a se organizar e lutar por uma escola de tempo integral e de boa qualidade para seus filhos, o que acarretaria em melhor desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem.

Atualmente, o discurso presente na educação é de que a qualidade do ensino vem se degradando cada vez mais em decorrência da expansão quantitativa da clientela atendida.

Dicotomizam quantidade e qualidade como se fossem isoladas uma da outra, como se qualidade de ensino para uma grande demanda fosse inviável.

Cortella (2001, pp-14) completa essa idéia:

“A qualidade na Educação passa, necessariamente, pela quantidade. Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Afinal, a qualidade não se obtém por índices de rendimento unicamente em relação àqueles que freqüentam escolas, mas pela diminuição drástica da evasão e pela democratização do acesso”.

Portanto, considerar que a quantidade é a grande responsável pela decadência da qualidade do ensino acaba por mascarar o problema da falta de vagas que ainda está presente na realidade brasileira.

Não há como simplificar a questão da qualidade do ensino, generalizando-a entre os interesses das classes dominada e dominante. Para interpretar as causas deste fenômeno é preciso que se tome consciência das relações históricas-sociais.

Se o educador almeja a mesma escolarização entre classes dominadas e dominantes não pode desconsiderar os interesses e contradições entre elas.

Coelho (pp-43) descreve essa situação ao argumentar que as diferenças vivenciadas entre as classes antagônicas impossibilitam que as propostas pedagógicas sejam idênticas. Tanto pelas condições dos gastos despendidos com materiais sofisticados, uniformes, transporte e outros; quanto pelo direcionamento das propostas pedagógicas adotadas. A classe dominada necessita de instrumentos que possibilitem sua participação cultural e sócio-política, valorizando e transmitindo a cultura do povo.

Pode-se constatar que cada vez mais a escola está presente na vida da classe trabalhadora, ocupando a maioria dos bancos escolares e por diferentes razões: bolsa escola, bolsa alimentação, esperança de uma vida melhor, etc. Diferem os motivos, mas garantem sua presença na escola.

Como organizar a escola para atender a grande demanda da classe trabalhadora? O que pode ser constatado é que os métodos pedagógicos têm se mostrado insuficientes para garantir à classe trabalhadora uma formação crítica e sólida que a conduza ao pleno exercício da cidadania.

Para atender a este fim é preciso transformar a escola pública, replanejando seus conteúdos e propostas pedagógicas, direcionando-os aos interesses dos alunos e de sua classe como um todo, possibilitando-lhes uma melhor compreensão e conscientização de sua realidade, fortalecendo-os como um grupo social que busca sua libertação da condição de explorados.

A escola atual organiza suas propostas pedagógicas e conteúdos tendo em vista a perspectiva de formar para o futuro. Mesmo que no presente as crianças não encontrem sentido no que estão aprendendo, devem aprender e acreditar que “um dia” terão necessidade de utilizar esses conhecimentos.

Segundo Snyders (1977, pp395), essas expectativas elaboradas a longo prazo acabam por esmagar a realidade presente.

As necessidades do povo estão no “presente”, no “agora” e desconsiderar este fato condena a educação ao fracasso.

“A escola só pode triunfar junto dos alunos do povo e fazê-los triunfar, se for capaz de comunicar uma alegria atual àquilo que lhes ensina: o prazer de sentir a emoção de um poema, seja ele composto por escritor ou por eles, de desenvolver um raciocínio coerente, de construir e de compreender os mecanismos, o sentimento de ter uma visão mais segura dos próprios problemas” (Snyders, 1977, pp-395).

O autor continua afirmando que uma escola transformada é aquela que está articulada com a realidade do povo e seu mundo.

Silveira (1995, pp-25) completa a idéia trazida por Snyders, esclarecendo a função transformadora da escola.

“A função transformadora da escola, na verdade, não é exercida de forma direta, imediata, mas de forma indireta e mediada. Trata-se da função mediadora da escola que consiste na sua possibilidade de proporcionar às massas populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim, melhor instrumentalizadas para a luta pela sua libertação”.

Em suma, a ação pedagógica é sempre uma ação política, e Sanfelice (1986, pp.88) afirma que, desta forma, a ação pedagógica desenvolvida em Sala de Aula é uma ação política.

Atualmente, a complexidade dos meios de produção exige dos trabalhadores a apropriação de conhecimentos que os habilitem para o sistema produtivo. Desta forma, a

sociedade capitalista impulsiona a classe dominada a ocupar cada vez mais os bancos das Salas de Aulas.

Segundo Sanfelice (1986, pp.92), a escola atual, mesmo recebendo críticas quanto ao seu caráter reprodutivista da ordem social, *pode ser, concomitantemente, educação/fermentação*. Pois ao preparar os homens no processo produtivo, pode-lhes também esclarecer o *como e o porque da produção*.

A mesma divisão social do trabalho vista nas indústrias estende-se também ao trabalho pedagógico, separando os que pensam dos que executam. A elaboração das propostas pedagógicas é atribuída aos especialistas, reduzindo o trabalho do professor à sua atuação em sala de aula.

Desta forma, subestima-se a capacidade reflexiva do professor, exigindo-lhe prioritariamente a capacidade de realização prática.

Nas palavras de Coelho (1989, pp.34):

“O pensamento está sendo cada vez mais dispensado neste tipo de trabalho. Assim como na fábrica o operário não pode pensar(...), também na escola, do maternal à universidade, o professor é cada vez mais dispensado de pensar. Basta executar! Inclusive porque quem pensa questiona, duvida, discorda das determinações, quer saber o porquê das coisas e da atividade que realiza, sendo considerado um indivíduo inconveniente, perigoso”.

Em decorrência da educação fragmentada está a precária formação dos docentes, pois uma rápida formação, embasada em métodos e técnicas de ensino, é suficiente para formar indivíduos capazes de dar continuidade à reprodução do capital (Coelho, 1989).

Concomitantemente à formação do professor está a redução do salário, da qualificação profissional e do seu espaço de atuação, restando-lhe sua atuação em sala de aula.

Coelho (1989) afirma que este processo é planejado, cuja intenção é viabilizar o exercício do poder da classe dominante.

É preciso a tomada de consciência destes fatos, mas com o cuidado de não entregarmos a educação ao determinismo fatalista. É impossível negar o combate de idéias presentes na sala de aula, daí a importância do papel político do professor.

Assim, professores e alunos devem buscar na educação os instrumentos necessários para se romper as relações sociais de dominação e exploração. Não é traçar

planos idealistas de uma escola perfeita, para uma sociedade perfeita, mas atuar de acordo com o que temos no presente.

Encarmos o problema de frente faz com que nós, professores, tomemos consciência da importância de valorizarmos nossa formação profissional, ultrapassando as barreiras do senso comum escolar, nos tornando especialistas na formação íntegra do ser humano e da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- CORTELLA**, Mario Sergio; **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**; 4.ed.São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001;
- ALVES**, Gilberto Luiz; **A produção da escola pública contemporânea**; Campo Grande,MS, Ed.UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001;
- GRAMSCI**, Antonio; **Os intelectuais e a Organização da Cultura**; 4.ed.Rio de Janeiro, Ed.Civilização Brasileira S.A., 1982;
- _ **Concepção dialética da história**; Rio de Janeiro: Ed.Civilização Brasileira S.A,1991;
- LÖWY**, Michael; **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**; 13.ed. São Paulo: Cortez, 1999;
- LOPES**, Eliane Marta Santos Teixeira; **Origens da educação pública: A instrução na Revolução Burguesa do século XVIII**; São Paulo: Edições Loyola, 1981;
- CUNHA**, Luis Antônio; **Educação e desenvolvimento social no Brasil**; Rio de Janeiro: F.Alves, 1975;
- SNYDERS**, Georges; **Escola, classe e luta de classes**; Rio de Janeiro: Moraes Editores, 1977;
- ALTHUSSER**, Louis; **Aparelhos Ideológicos de Estado**; 7.ed.Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985;
- COELHO**, Ildeu M.; A questão política do trabalho pedagógico. In:BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org); **O Educador: vida e morte**; Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982;
- DEBESSE**, Maurice e **MIALARET**, Gaston (org); **Tratado das ciências pedagógicas**; São Paulo, Editora Nacional e Editora da Universidade de São Paulo, 1974;

ROSA, Maria da Glória de; **A história da educação através de textos**; São Paulo: Editora Cultrix, 2000;

LIBÂNEO, José Carlos; **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**; São Paulo: Edições Loyola, 1986;

SAVIANI, Dermeval; **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**; Campinas,SP, Autores Associados, 2003;

_Escola e Democracia; 35.ed.Campinas,SP: Autores Associados, 2002;

GADOTTI, Moacir; **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**, São Paulo, Cortez, 2001;

SANFELICE, J.L.;Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, R.de (org). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1986;