

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP: Marcos Ventura Faria
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Nilsa de Oliveira Pawlas
VICE-CHEFE: Ademir Nunes Gonçalves

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

COORDENADORA DO CURSO: Klevi Mary Reali
COORDENADORA DE TUTORIA: Fabíola de Medeiros

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE GESTÃO
ESCOLAR MODALIDADE A DISTÂNCIA**

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ademir Nunes Gonçalves,
Adnilson José da Silva, Aldo Nelson Bona, Carlos Alberto Kühl, Carlos Eduardo Bittencourt Stange,
Darlan Faccin Weide, Fabíola de Medeiros, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali, Márcio Alexandre
Facini, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa de Oliveira Pawlas, Rosangela Abreu do Prado Wolf

Adnilson José da Silva
Darlan Faccin Weide

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ademir Nunes Gonçalves, Adnilson José da Silva, Aldo Nelson Bona, Carlos Alberto Kühn, Carlos Eduardo Bittencourt Stange, Darlan Faccin Weide, Fabiola de Medeiros, Jamile Santinello, Kleivi Mary Reali, Márcio Alexandre Facini, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa de Oliveira Pawlas, Rosângela Abreu do Prado Wolf

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Dalila Oliva de Lima Oliveira

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Luiz Fernando Santos

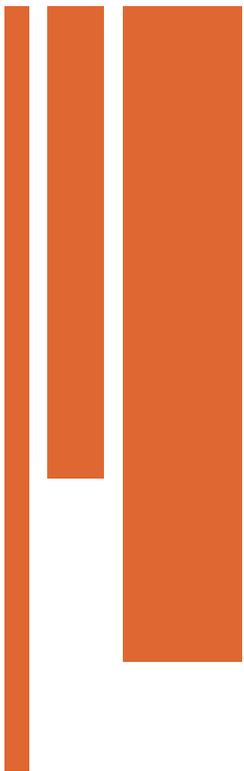
CAPA

Espencer Ávila Gandra

GRÁFICA UNICENTRO

400 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.



INTRODUÇÃO

Prezado aluno:

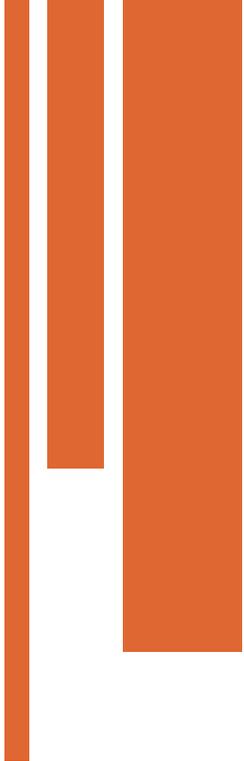
O presente material tem como propósito auxiliar seus estudos sobre a Gestão Escolar, mais precisamente sobre a função social da instituição Escola. Ele é parte integrante dos conteúdos que estão disponíveis no Sistema Moodle e, portanto, complementam-se, não devendo ser utilizado isoladamente.

Neste roteiro tem-se a Análise de Conjuntura, ferramenta que vai auxiliá-lo na compreensão das diferentes funções sociais atribuídas à Escola. Apresentam-se algumas tendências pedagógicas que foram se alternando no Brasil, bem como, identificam-se duas forças de conflito no cenário do século XIX, sejam elas, liberalismo e socialismo, respectivamente responsáveis pela manutenção ou transformação social.

Apresenta-se a função social tecnicista da Escola que teve, entre outras atribuições, preparar mão-de-obra para o desenvolvimento industrial. Na sequência, são analisadas algumas Teorias Crítico -Reprodutivistas, entre elas, Sistema de Ensino Enquanto violência Simbólica, Aparelho Ideológico do Estado e Escola Dualista, que reafirmam o caráter reprodutivo da escola.

O texto prossegue com Ivan Illich, onde se busca compreender as razões da negação da escola, através do manifesto por uma Sociedade Sem Escola, e chegando em Freire, tem-se uma escola proletária, problematizadora, onde educar é um ato político de compreensão e transformação da realidade.

Além disso, você terá algumas análises da função social histórico-crítica como alternativa pedagógica ao viés tradicional, escolanovista e tecnicista, além disso, questionamentos sobre a função social da Escola com suas encruzilhadas e seus labirintos.



A função social da Escola: um estudo de conjuntura

Se pedirmos a diferentes pessoas para nos descreverem como é ou como foi a sua escola, certamente a maioria delas (se não todas) farão descrições dos prédios, dos móveis, dos horários e até mesmo dos perfis das suas professoras. Se lhes pedirmos para nos falarem sobre como gostariam que fosse a escola, certamente fariam do espaço, dos recursos didáticos, da segurança, do comportamento dos alunos e dos perfis dos professores que consideram ideais. Essas descrições seriam muito interessantes e certamente forneceriam muitas informações sobre modelos pedagógicos que habitam o imaginário social. Porém, as escolas não se reduzem aos aspectos mencionados nesse pequeno exercício de imaginação. Quando as estudamos mais a fundo, percebemos todo um jogo de poder, de interesse e de valores que envolvem os seus diversos modelos. Esses jogos são muito interessantes, principalmente quando comparamos a escola que temos com a escola que queremos.

É muito fácil perceber que podemos fazer as mesmas perguntas em relação à sociedade. Se perguntássemos às mesmas pessoas como é a sociedade em que nasceram e cresceram, elas nos fariam da dureza do trabalho, da corrupção política, dos preços das coisas, da segurança pública, e também de alegrias relacionadas ao futebol, às festas populares e à religiosidade. Com certeza, essas mesmas pessoas descreveriam um quadro bem diferente se lhes perguntássemos sobre o tipo de sociedade que gostariam de ter. Mas será que todas as pessoas conseguiriam identificar relações entre modelos sociais e modelos escolares?

E você? Como gostaria que fosse a sociedade? E a escola?

A escola é uma instituição social, e sabemos que social é aquilo que se relaciona à sociedade. Contudo o problema começa a se tornar mais complexo quando se pergunta o que é sociedade, e essa complexidade aumenta quando a pergunta se refere a como deveria ser a sociedade. As concepções sobre sociedade e sobre quais valores sociais seriam mais adequados animam discussões que já duram muitos séculos. Nós não podemos perder de vista essas discussões, mas o nosso principal objetivo é localizar a escola e a educação como instituições sociais, identificando as diferentes funções que elas recebem de acordo com as diversas concepções de sociedade.

Para conseguirmos realizar esse estudo, precisaremos recorrer à Sociologia, à História, à Economia e também à Filosofia, ciências que fornecem fundamentação à Pedagogia e nos ajudam a entender como diferentes tipos de escola se relacionam a diferentes modelos de sociedade. E mais: este saber permite identificar os diferentes atores sociais que se relacionam em diferentes arranjos de forças, ora aliados, ora adversários, e compreender como é que, finalmente, a educação se configura como uma ação que pode tanto libertar quanto aprisionar as consciências e as atitudes das pessoas.

Para tanto, precisamos estabelecer um roteiro para esse nosso estudo, e nos parece interessante começar por uma ferramenta que vai nos ajudar a localizar e a analisar as diferentes funções sociais que são atribuídas à escola: a análise de conjuntura. Feito isto, continuaremos estudando as formas de escola que foram se alternando no Brasil desde o final do século XIX, identificando as tendências pedagógicas que as conformam e toda a rede social complexa na qual essas tendências foram tecidas. Identificaremos ainda as duas grandes forças em conflito nesse cenário, que são o liberalismo

e o socialismo, e concluiremos com um quadro muito interessante em que duas perspectivas pedagógicas são confrontadas: a do ajustamento social e a da transformação social. Ao longo de todo esse estudo, vamos considerar o que outros professores e pesquisadores já escreveram sobre esse assunto, porém, o nosso principal ponto de partida será o que já foi dito sobre as relações entre educação e trabalho.

Análise de conjuntura

Como já dissemos, nesse momento, nós vamos estudar uma metodologia desenvolvida para permitir a compreensão crítica da realidade social: a análise de conjuntura. O sociólogo brasileiro Herbert José de Souza, o Betinho, bastante conhecido por sua luta pela democracia e pela campanha intitulada “Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida”, organizou um material didático para ser utilizado em cursos de formação política realizados com líderes comunitários, grupos de trabalhadores e movimentos sociais. Esse material compõe um livreto intitulado *Como se faz análise de conjuntura* (Vozes, 1994), e é a partir dessa obra que vamos aprender a utilizar esse recurso de análise política, para podermos identificar a função da escola em diferentes contextos sociais.

No material em questão, Betinho nos explica que toda realidade social está em contínua mudança. Logo, essa realidade precisa ser constantemente analisada porque é muito **dinâmica**. Para compreendermos esse dinamismo precisamos considerar cinco elementos:

-**Acontecimentos**: muito mais do que fatos, os acontecimentos têm importância, relação e influência nas vidas de muitas pessoas. Por exemplo: se um sujeito qualquer sofre um acidente de bicicleta lá do outro lado do país, isso não terá nenhuma importância aqui para nós. Mas se o presidente da República sofrer um acidente da mesma natureza, o acontecimento torna-se importante para a coletividade, e vira assunto até dos telejornais internacionais;

-**Cenários**: são os espaços sociais e institucionais onde se dão as dinâmicas: praças, ruas, movimentos sociais, parlamentos, gabinetes, palácios, quartéis. Os cenários estão sempre mudando em função das forças envolvidas, pois “quando o governo consegue deslocar a luta das praças para os gabinetes já está de alguma forma deslocando as forças em conflito para um campo onde seu poder é maior” (SOUZA, 1994, p. 12);

-**Atores:** são os sujeitos sociais que agem e interagem movidos por crenças, reivindicações, projetos, interesses. Esses sujeitos podem ser coletivos, como os sindicatos, as igrejas, os meios de comunicação social e até mesmo as gangues e as quadrilhas, mas desde que as suas ações ocorram em um cenário social e tenham repercussão na vida de muitas pessoas;

-**Relação de forças:** todo acontecimento social envolve atores sociais, que agem sempre a favor de alguém e contra alguém. As relações de forças são de *aliança* quando atores sociais se unem em torno de interesses comuns e de *combate* quando há disputa entre diferentes atores sociais;

-**Articulação entre *estrutura* e *conjuntura*:** na linguagem marxista, estrutura é o caráter econômico de uma sociedade. Assim, entendemos, que atualmente, vivemos num período caracterizado pela estrutura capitalista, que é o modo econômico calcado na produção e no consumo, isto é, em um jogo em que os donos dos meios de produção acumulam lucros na medida em que pagam salários para os proletários (que são os donos da força de trabalho). A relação entre estrutura e conjuntura, hoje, é como as relações de forças entre os atores sociais (como governos, trabalhadores...) desencadeiam acontecimentos nos diversos cenários, tendo a força econômica capitalista como elemento limitador ou estimulador de ações, a partir das quais alguns são favorecidos e outros prejudicados.

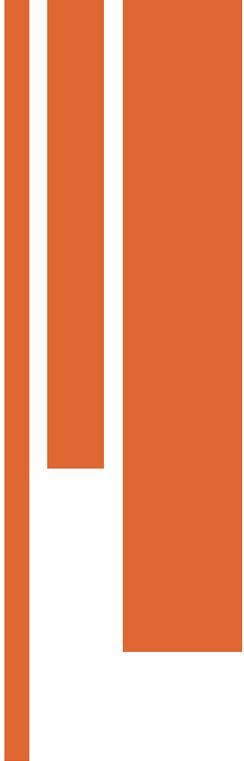
E como fica a escola nessa conjuntura?

Se acreditamos que a escola é uma instituição social, então é claro que ela precisa ser estudada dentro de uma conjuntura. Como fica a escola nos arranjos de forças entre governos e grandes capitalistas? Entre as pessoas diretamente ligadas a ela (os professores e os alunos) e a sociedade em geral? Quais são os acontecimentos que definem a função social da escola e como os atores sociais se organizam (arranjando as forças) para impor e para cumprir essa função? Para respondermos a essas perguntas, precisaremos recorrer à História e à Economia.

Vamos começar utilizando uma das mais importantes contribuições teóricas sobre a escola brasileira: o livro *Escola e Democracia*, escrito pelo Professor Dermeval Saviani, no início da década de 1980, mas com a seguinte advertência: a leitura, nesse manual, de conteúdos elaborados pelo professor Saviani não dispensa o estudo da obra original.

Em *Escola e Democracia*, o Professor Saviani descreve a trajetória da educação no Brasil no século XX, e identifica diferentes modelos pedagógicos que aparentemente atribuem diferentes funções sociais à escola. Esses modelos pedagógicos são a Escola Tradicional, a Escola Nova e a Escola Tecnicista, os quais afirmam o tempo todo que a escola deve combater a marginalidade. Contudo, cada uma dessas tendências procura combater um tipo diferente de marginalidade.





Uma função social tradicional versus uma função social nova

No período em que a Escola Tradicional vigorou, o cenário era o seguinte: a sociedade se caracterizava por ter uma estrutura econômica mais agrária do que industrial, no período de transição entre o século XIX e o século XX. O Brasil tinha recentemente abolido a escravidão e mudado de um governo imperial para um governo republicano.

Para a tendência Tradicional, a marginalidade era associada à ignorância. Dessa forma, “marginalizado” era todo sujeito que não conhecia o conteúdo dos livros, ainda que tal conteúdo não tivesse validade nenhuma para a sua vida diária. Nesse caso, a escola era considerada como antídoto contra a ignorância, e sua missão era repassar conteúdos factuais e procedimentais simples, de maneira enciclopédica. Sua preocupação era muito mais centrada na quantidade do conhecimento do que na sua qualidade.

Agora, vamos ampliar um pouco mais o nosso cenário para compreendermos as causas que levaram ao fim da Escola Tradicional e à defesa de uma nova função para a escola.

Em nível internacional, os países que haviam iniciado a revolução industrial tinham larga vantagem econômica graças aos parques industriais que mantinham já há muito tempo. Pois bem, os ventos do capitalismo industrial sopraram no Brasil e uma outra classe de atores sociais surgiram em nosso cenário nacional: os burgueses, ligados ao comércio e não à agricultura. Fica evidente a mudança de atores nesse cenário econômico: as oligarquias agrárias tradicionais deram lugar à classe média burguesa e industrial. É importante considerar ainda, que toda essa mudança não ocorreu imediatamente, em apenas um ano (ou pouco mais do que isso).

No cenário educacional internacional, o filósofo estadunidense John Dewey (1859 – 1952) propunha uma nova pedagogia, mais modernizada e articulada a um modelo de sociedade nos moldes da democracia norte-americana. Essa proposta ficou conhecida como Escola Nova.

Para melhor compreender o seu propósito pedagógico, é necessário considerar o processo de desenvolvimento econômico e social que ocorreu nos Estados Unidos da América, e cujas influências marcaram profundamente desde os ordenamentos institucionais até as agendas pessoais e familiares entre o final do século XIX e início do século XX:

[...] os efeitos da revolução industrial já são amplamente sentidos, tanto na vida moral quanto na vida pessoal. Os progressos da ciência beneficiando uma tecnologia nova, propiciaram o advento dos transportes, da luz elétrica e de todo equipamento que mudou radicalmente a qualidade de vida, sobretudo nos centros urbanos. A mulher se dirigiu ao trabalho e nunca mais saiu das oficinas, das fábricas e dos escritórios. (AGUIAR NETO e SERENO, 1999, p. 68)

Diante de tais mudanças, o filósofo entendeu que a educação escolar deveria proporcionar às crianças uma capacidade de ação mental e instrumental suficiente para que apreendessem a realidade dinâmica da primeira metade do século XX, intervindo nela. Caberia também à escola, socializar as crianças, salvaguardando-as, assim, de prejuízos ligados ao individualismo característico da cultura industrial.

A proposta pedagógica de Dewey se assentava no pragmatismo e no liberalismo. No caso do pragmatismo, ele percebia nessa corrente filosófica, um fundamento para uma educação capacitadora para ações condizentes

tanto para a industrialização quanto para as estratégias de racionalização e práticas de recuperação econômica pós-1929.

O liberalismo, segundo ele, proporcionaria uma liberdade individual para aprender por meio de experiências e interesses pessoais, bem ao contrário do que previam os currículos da educação tradicional, os quais, segundo os adeptos de Dewey, eram uniformes e impositivos.

O modelo pedagógico combatido pela Escola Nova era tido como resquício medieval na educação, pois esta era, segundo os escolanovistas,

[...] adaptada a uma sociedade estática, que formava indivíduos unicamente capazes de reproduzir o já existente, indivíduos sem iniciativa própria, indivíduos todos iguais. Como tal, os seus métodos consistiriam sobretudo na decoração e memorização, na repetição. O seu objetivo seria apenas a *padronização*. (DI GIORGIO, 1989, p. 16, com grifo do original)

Mas, e a função social da escola? Mudou?

Na Escola Nova, a marginalidade foi caracterizada pelo desajustamento e pela inadaptabilidade de todas as formas (biopsicosociais). Assim, coube à escola ajustar os indivíduos à sociedade inculcando-lhes o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A abordagem foi antes biopsicológica, e depois, pretensamente, social. A Escola Nova negou a Tradicional, e substituiu a ênfase nos conteúdos pela valorização dos processos de aprendizagem. Aconteceu, então, o processo de psicologização da educação.

O período em que se deu a instalação da Escola Nova no Brasil foi caracterizado como a conclusão da longa transição de uma sociedade tradicional para um modelo urbano-industrial. De acordo com Bresser Pereira, esse processo de transição se estendeu de meados do século XIX até 1930. Dermeval Saviani (2007, p. 191) observa que “a burguesia industrial assimilara, na década de 1920, a orientação taylorista-fordista” que deu suporte ao desenvolvimento industrial brasileiro. Importa destacar que esse longo processo se caracterizou por um desenvolvimento político e econômico. Segundo Pereira, esse tipo de desenvolvimento só começa quando

[...] a sociedade tradicional entra em crise, quando os critérios racionais começam a superar os tradicionais, quando o capital passa a ter mais importância do que a terra, quando a competência começa a sobrepor-se ao sangue, quando a lei se impõe aos costumes, quando as relações impessoais e burocráticas começam a substituir as de caráter pessoal e patrimonial, quando a sociedade bivalente de senhores e servos, de aristocratas e plebeus, começa a dar lugar a uma sociedade plural,

quando o poder político deixa de ser o privilégio de uma oligarquia claramente definida e começa a se tornar cada vez mais difuso, quando a economia de base agrícola tradicional começa a dar lugar a uma economia industrial e moderna, quando a unidade de produção básica não é mais a família, mas a empresa, e depois não é mais a empresa familiar, mas a empresa burocrática, quando os métodos de trabalho tradicionais cedem lugar aos racionais, quando a produtividade e a eficiência se transformam em objetivos básicos das unidades de produção, e quando o desenvolvimento econômico se torna o objetivo das sociedades, quando o reinvestimento se torna uma condição de sobrevivência para a empresas, quando, enfim, o padrão de vida começa a aumentar de forma automática, autônoma e necessária. (PEREIRA, 1970, p. 24, seguindo normas ortográficas de então)

A implantação do escolanovismo no Brasil foi um acontecimento marcado por um documento intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Os escolanovistas foram atores sociais liderados por Anísio Teixeira, em 1932.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi dirigido ao povo e ao governo em defesa de uma *Reconstrução Educacional no Brasil*, e considerava, para tanto, a necessidade de se definir finalidades para a educação com espírito democrático e forte base científica e axiológica. O documento trata da função do Estado, do processo educativo e de pontos considerados nevrálgicos no sistema de ensino nacional (sobretudo a formação em nível secundário).

A seguir, será feita uma leitura panorâmica do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* com apontamentos breves sobre aspectos considerados relevantes e pontuais para uma introdução ao estudo do documento. Serão inseridos, ao longo do texto, e em versais, excertos do referido Manifesto, respeitando-se as normas ortográficas então vigentes.

Cabe ressaltar que algumas abordagens se repetem porque optou-se por seguir a ordem em que eles se apresentam no documento original. Este é, portanto, um esforço de aproximação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que não dispensa, entretanto, a leitura do documento na íntegra.

Ao abordar a tradição pedagógica brasileira, os Pioneiros da Educação Nova, como foram chamados os signatários do Manifesto, criticam a desarticulação entre a política educacional e outros setores sociais, sobretudo o econômico. Afirmam que “é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade”, e ainda, que

são “dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear”.

A educação, para os Pioneiros, carecia de finalidade no projeto de uma nova sociedade, finalidade essa que se revelaria e sustentaria em novos fundamentos filosóficos e científicos da educação. Aponta-se, no documento, a “falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação”.

No entendimento de Dermeval Saviani,

[...] do ponto de vista da análise histórica global do modo de produção capitalista e, portanto, da teoria decorrente dessa análise, o desenvolvimento do capitalismo implicou o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura. (SAVIANI, 2007, p. 191)

Ainda para Saviani, o resultado político de toda essa conjuntura foi a instalação de um Estado que “se pôs como agente, no plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial”. (SAVIANI, 2007, p. 193)

Em outras palavras, a instalação da Escola Nova, no Brasil, foi um acontecimento que resultou de um arranjo de forças em forma de aliança entre o governo e os grandes donos de meios de produção.

Em decorrência disso, houve um outro acontecimento: a imposição de uma nova função social à escola. Na Escola Nova a marginalidade foi associada à diferença, e se pretendeu, ao mesmo tempo, explicar a marginalidade pelo desajustamento e pela inadaptabilidade.

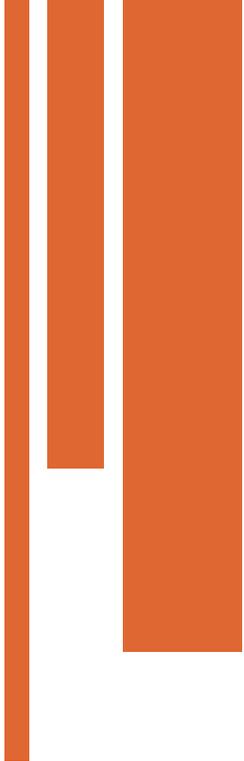
A respeito do modelo de marginalidade apresentado pela Escola Nova como seu alvo de combate, Saviani ironiza:

Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os “anormais”, isto é, os desajustados e desadaptados de todos os matizes. Mas a “anormalidade” não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir, ainda

que isto soe paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno normal. Não é, pois, suficiente para caracterizar a marginalidade. (SAVIANI, 1997, p. 20)

Na grande maioria das escolas brasileiras, de clientela pobre, o escolanovismo não se implantou, e ademais, perdeu-se o que ainda se tinha como conteúdos. Resultou disso, e da parca compreensão dos pressupostos da Escola Nova, uma espécie de prática compassiva a pretexto de uma inclusão escolar que logo causava uma exclusão social.

Entre as análises mais lúcidas da Escola Tradicional está a de George Snyders (1981). Segundo ele, tratava-se de uma tendência pedagógica que tinha uma proposta de apresentação de modelos que representavam as mais elevadas realizações científicas e artísticas de toda a humanidade. Contudo, segundo ele, a Escola Tradicional pecou quando esvaziou o cotidiano das crianças de valor pedagógico, e mais, quando considerou as próprias crianças como suspeitas de distorcerem a verdade, que, via de regra, seria alcançada e sintetizada apenas pelos adultos.



Função Social da Escola: Conservação e Reprodução

Uma Função Social Tecnista

O tempo passou e os meios de produção se sofisticaram. Os capitalistas passaram a investir em vários países, procurando por mão-de-obra boa e barata e por mercados consumidores, criando, então, uma demanda de trabalhadores para ocuparem os postos de trabalho nas fábricas. Eis que a escola começou a ter uma outra função social, a qual foi consolidada na segunda metade do século XX: formar mão-de-obra para o trabalho

industrial. O “marginalizado”, agora, era o trabalhador incompetente para operar o maquinário fabril.

O tecnicismo pedagógico foi coroado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 5692, promulgada em 1971, durante o regime militar no Brasil. O projeto econômico dos generais presidentes se caracterizou pela dependência do capital internacional, que exigia mão-de-obra técnica em abundância para operar os sistemas industriais.

À maneira da escola Tradicional, a Tecnicista serviu ao sistema produtivo gerador de lucro para os capitalistas, com o diferencial de que na pedagogia tecnicista foram incorporados os princípios do taylorismo e do fordismo para adequação às demandas industriais tecnificadas. Vê-se hoje, a presença dos princípios toyotista e volvista. (KUENZER, 2000)

Com a abertura democrática, iniciada de forma lenta, gradual e segura pelo general Ernesto Geisel, e intensificada na década de 1980, as vozes dos trabalhadores passaram a ter mais facilidade para se fazer ouvir. Foi neste período que o professor Dermeval Saviani sintetizou a proposta pedagógica denominada histórico-crítica.

É o jogo de estrutura e conjuntura...

Sim. Vimos que a Escola Tradicional estava ligada a uma estrutura econômica agrária, e que a Escola Nova e a Escola Tecnicista se ligaram a uma estrutura econômica industrial capitalista.

Mas ninguém criticou isso?

Na verdade, muitas críticas foram feitas ao modelo liberal-capitalista de produção e de governo. As maiores foram feitas por estudiosos europeus marxistas, os quais viam na escola um aparelho institucional cuja ação alienadora se colocava a serviço do ideário capitalista. Essas teorias foram concebidas no campo da Sociologia.

No livro *Escola e Democracia*, Dermeval Saviani apresenta as principais teorias que criticam a educação liberal: o sistema de ensino como violência simbólica, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; a escola como aparelho ideológico do estado, de Louis Althusser; e a escola dualista, de Baudelot e Stablet.

Mas antes de conhecermos o que dizem tais teorias, é preciso saber que elas são denominadas crítico-reprodutivistas, porque descrevem mecanismos sociais de segregação, de alienação e de dominação, destacando que a função social da escola, na verdade, não era a de combater a marginalidade, mas a de reproduzir a divisão da sociedade em classes opostas, e caracterizadas pela posse dos meios de produção pela burguesia dominante e pela força de trabalho pelo proletariado dominado. Outro detalhe importante a considerar agora, é que os autores das teorias crítico-reprodutivistas foram importantes atores sociais que arranjaram forças contra os modelos educacionais atrelados ao capitalismo. A elaboração e a divulgação das suas teorias foram importantes acontecimentos no cenário educacional. Vamos a elas.

Teorias Crítico-Reprodutivistas

A Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica

Essa teoria é defendida pelos sociólogos pesquisadores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. O ponto de partida de suas análises é a relação entre o sistema de ensino e o sistema social. Segundo eles, a sociedade marca de maneira irreversível a carreira escolar e, conseqüentemente, a destinação social e profissional do indivíduo.

A expressão “violência simbólica” é decorrente da observação de que qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. “Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material” (SAVIANI, 1993, p. 29).

Para Bourdieu e Passeron, o sistema escolar apresenta um caráter conservador por preocupar-se com a reprodução de situações estabelecidas. Para eles, a educação é reflexo da desigualdade social imposta por meio da ideologia da classe dominante, que permanece disfarçada fazendo com que seus interesses sejam proliferados por meio da escola. Ou seja, a ação pedagógica “é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 20).

A violência simbólica, para estes sociólogos, manifesta-se, na escola, por meio da ação pedagógica institucionalizada, cujo processo educativo é resultado da “desigualdade de dotes”. Os dotes são utilizados para explicar que o sucesso e o fracasso escolar não dependem apenas da origem social, mas fundamentalmente da expressão cultural cultivada pelo indivíduo.

Nessa perspectiva, as crianças das classes populares levam desvantagem em relação às crianças da classe dominante, pois a cultura da classe superior está tão próxima da cultura escolar, que a criança vinda de classes inferiores tem dificuldades para assimilar a cultura escolar que, disfarçadamente, é a cultura da classe dominante.

As necessidades culturais e as necessidades pessoais, tidas como semelhantes pela classe dominante, não adquirem a mesma relação para Bourdieu e Passeron. Conforme estes pesquisadores, não há relação comparativa, porque mesmo as formas mais difundidas das culturas não atingem homoganeamente todas as classes sociais.

O prazer estético que a classe dominante julga possuir por natureza é, para Bourdieu e Passeron, um prazer cultivado, isto é, a cultura e o hábito apreciativo das formas de arte são necessários para que a interpretação da peça não seja espontaneísta e não-diretiva.

Para os dois sociólogos, a cultura destina-se àqueles que sabem apreciar a arte, e serve para excluir o vulgar. A obrigação cultural que os membros das classes cultas cultivam, é, para eles, inerente à sua personalidade social, não cabendo, portanto, aos incultos tamanha capacidade. Caso um operário decidisse decorar seu quarto guiando-se pela reprodução e não pelo cromos, seu grupo o chamaria à ordem, tendo em vista ter rompido com as normas estéticas e naturais do seu meio, uma vez que o esforço do operário para “se cultivar” poderia ser interpretado como um esforço para “se aburguesar”.

Nesta perspectiva, para Bourdieu e Passeron, os sociólogos, principalmente os da educação, ocupam local de destaque, tendo um potencial revolucionário, mas para sê-lo, não precisam estar inseridos em lutas contra “o sistema atual” ou terem seus pensamentos voltados para uma concepção global da revolução. Eles precisam, apenas, observar seus próprios trabalhos.

No entanto, Alain Girard (apud SNYDERS, 1981, p. 190) faz uma pesquisa em que demonstra um conservadorismo prudente na sociologia da educação: “não há ruptura entre dois meios antagônicos, mas uma progressão contínua dos menos bem aos melhor colocados”. Isso faz com que seja repensada, modernamente a afirmação de Bourdieu e Passeron de que a sociologia por si só seria revolucionária.

A sociologia da educação será interpretada como conservadora se for isolada do contexto político, e poderá ser considerada revolucionária, se o sociólogo se apoiar em resistências sociais e teóricas construindo posicionamentos que o libertam da ideologia ambiente. Conforme SNYDERS (1981, p. 197), “a sociologia da educação pode proporcionar à emancipação da classe operária um atributo real, pode e deve encontrar o seu lugar na luta de classes”, pois esta ciência pode aproveitar suas descobertas dentro de uma unidade complexa e não mais conservá-las como tentativas isoladas.

Bourdieu e Passeron, estudando a história da civilização humana, perceberam que as questões referentes aos dons e aptidões sempre foram uma constante. Nos clássicos gregos, principalmente em Platão, os dons e aptidões eram a condição para que a criança fosse separada dos demais e educada com vistas a contemplar a perfeição do mundo ideal. Os medievais acreditavam que as aptidões dos seres eram concedidas por Deus. Assim, o indivíduo não podia alterar seu destino, pois se o fizesse, estaria indo contra as normas divinas, podendo gerar o caos na ordem das coisas.

Percebendo o significado das aptidões e dos dons no convívio social, os medievais buscaram agrupar as pessoas com os mesmos dons na classe escolar com vistas à desenvolvê-los.

O dote é formado a partir da primeira educação familiar e do domínio da cultura dita livre. Ou seja, ele surge de dois domínios fora da escola. Na educação familiar, o dote é trabalhado como influência das condições de vida da família sobre a criança, que por sua vez, realiza esse aprendizado de forma imperceptível e inconsciente.

No convívio com a família, a criança vivencia o contato com exposições artísticas, concertos, literatura de vanguarda, enfim, com culturas que, aos olhos dos sociólogos, só podem ser apreciadas pelos filhos de famílias já privilegiadas.

A ideologia dos dotes é assumida pelos professores e justificada por meio de um discurso (aparentemente) neutro, perpetuando o poder da classe dominante. No entanto, essa neutralidade assumida pelos professores pode ser entendida como uma forma de conivência com a estrutura ideológica dominante. Para Bourdieu e Passeron, o estudante da classe dominante sabe que é dotado, portanto, só precisa “conformar-se com o estilo de vida e de pensamento de que seu meio o impregnou” (SNYDERS, 1981, p.287). Para esse tipo de aluno, o docente não significa uma ameaça, pelo contrário, o docente reproduz o que a sociedade faz: valoriza quem tem dinheiro (dotado) e deixa ofuscado quem não tem (não-dotado).

Já o estudante oriundo das classes médias apresenta características que comparam o estudo ao ‘culto do trabalho’ executado de forma rigorosa e difícil. Ele trata o estudo assim porque essas virtudes profissionais é que têm valor em seu meio.

Segundo Gadotti (1997, p.195), a cultura das classes superiores estaria tão próxima da cultura da escola, que a criança originária de um meio social inferior não poderia adquirir senão a formação cultural que é dada aos filhos da classe culta.

Portanto, para uns, a aprendizagem da cultura escolar é uma conquista duramente obtida; para outros, é uma herança “normal”, que inclui a reprodução das normas. O caminho a percorrer é diferente, conforme a classe de origem .

Num espaço em que a cultura é rito, o ensino não passa de uma transmissão teatral. O professor é mestre com estatuto *superior*, e o aluno é o público que ouve o monólogo da peça em *idioma estrangeiro*, com a obrigação de aplaudir o *ator* ao fim da apresentação.

Para Bourdieu e Passeron, esse curso magistral é o principal meio de formação dos estudantes da classe privilegiada. Caso um filho da classe dominada consiga chegar à universidade, ou se adapta aos privilégios, ou logo é marginalizado. Não há como romper essa oposição.

Não existe “possibilidade de evolução, de progresso; nunca os explorados estão prestes a conquistar algo [...] é sempre uma questão de classe; a luta de classes está ausente, e é por assim dizer impossível” (SNYDERS, 1981, p. 299).

O confronto entre as naturezas bárbaras e cultas que a ideologia dos dotes desenvolveu para legitimar a reprodução social é a crítica de Bourdieu e Passeron à sociedade. No entanto, para Snyders (1981, p. 294), ambos são prisioneiros do que criticam: “nenhum outro conceito cultural, nenhuma outra função cultural será sequer apontada, nenhuma outra possibilidade além da cultura seria capaz de ter conteúdo próprio”.

Ainda na análise de Snyders (1981), Bourdieu e Passeron contentaram-se apenas em descrever o que se passa sob o ponto de vista sociológico. E mais, colocaram a cultura como inalterável e inultrapassável, o que se choca com as lutas dos movimentos sociais populares para quem a possibilidade de libertação é uma constante construção.

A Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)

O filósofo marxista francês Louis Althusser, no livro *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*, desenvolve a teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE). Na obra, Althusser analisa as formas de reprodução nas condições de produção do trabalho traçando uma distinção entre os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Segundo ele, o governo, a administração, o exército, os tribunais, as prisões, etc, fazem parte dos Aparelhos Repressivos do Estado, e o sistema religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, cultural e das informações, fazem parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado.

A distinção que se estabelece entre ambos, é que o funcionamento dos Aparelhos Repressivos do Estado se dá primeiramente pela violência, e secundariamente pela ideologia, enquanto o funcionamento dos Aparelhos Ideológicos do Estado se dá ao inverso, ou seja, primeiramente pela ideologia e secundariamente pela repressão. No entanto, de acordo com Althusser, não há aparelho unicamente repressivo ou ideológico.

O exército, por exemplo, funciona também através da ideologia, pois assim como garante sua coesão e reprodução, também divulga os seus valores. Já as escolas e Igrejas fazem parte dos Aparelhos Ideológicos do Estado, e funcionam como Aparelhos Repressivos do Estado, pois atuam por meio de de moldes de métodos próprios de sanções, exclusões, seleções.

Por meio de uma observação mais detalhada, pode-se compreender o que constitui a unidade dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Se for considerado que nos Aparelhos Ideológicos do Estado é a ideologia que aparece massivamente, percebe-se que essa ideologia, que é a dominante, é a ideologia da classe dominante.

Se for considerado que é a classe dominante que detém o poder do Estado, ou seja, dos Aparelhos Repressivos do Estado, percebemos que é a mesma classe dominante que rege tanto o Aparelho Ideológico com o Aparelho Repressivo do Estado. Assim, “nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1992, p. 71).

No entanto, os Aparelhos Ideológicos do Estado podem funcionar como o meio e o lugar onde se dá a luta de classes. A classe que está no poder

não dita facilmente a lei nos Aparelhos Ideológicos do Estado e nos Aparelhos Repressivos do Estado, porque a resistência das classes exploradas pode encontrar um meio e a ocasião de se expressar nesses aparelhos, utilizando, para isso, “as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate” (idem, p. 71-72).

A Teoria da Escola Dualista

A teoria da escola dualista é apresentada pelos professores Baudelot e Establet. no livro *La escuela capitalista* e cuja contribuição consiste em ter demonstrado a divisão de classes na escola.

Para eles, o sistema de ensino, mesmo o que se mostra unitário, mantém veladamente uma divisão entre duas redes heterogêneas, opostas e antagonistas. A massa de crianças originárias das classes sociais antagonistas é escolarizada em redes opostas, e é assim conduzida ou, antes, reconduzida a situações opostas.

Baudelot e Establet desvendam a ilusão ideológica da unicidade escolar, ou seja, desvelam o mito da escola única e unificadora, na qual as crianças seriam instruídas numa só e mesma escola.

Defrontam-se duas fortes ideologias: burguesa e proletária, sendo que a única relação que se estabelece entre essas classes é uma relação de oposição: “a ideologia da classe dominante é contrária aos interesses objetivos das classes dominadas” (SNYDERS, 1981, p. 331).

Por causa da dicotomia existente na sociedade capitalista (burguesia *versus* proletariado), Saviani (1993) chama a proposta de Baudelot e Establet *de teoria da escola dualista*, segundo a qual a sociedade capitalista está separada por trabalhadores intelectuais e por trabalhadores de ofício manual. Os primeiros são encarregados de criar e planejar o que os segundos executarão com empregos subalternos. O consequência desta divisão é a “separação material das práticas escolares e das práticas produtivas (da teoria e da prática)” (SNYDERS, 1981, p. 147).

A escola de Baudelot e Establet é apresentada como um local onde não se produzem conhecimentos autênticos, mas conhecimentos fabricados, fictícios. Caso houvesse a preocupação de fabricar algo como um livro, nessa escola, isso seria impossível, pois o sistema escolar defendido pelos autores está centrado no resultado obtido através de notas e nas classificações.

Ainda de acordo com eles, a escola reproduz a divisão de trabalho existente na sociedade, pois de um lado, está um número muito restrito de

intelectuais privilegiados que estudam nas melhores escolas e universidade, e de outro lado, um número grande de alunos que se formam em Escolas cujas condições de infraestrutura são bastante precárias, cujo destino será vender sua mão-de-obra por um salário de miséria. Esse dualismo apresenta duas redes no ensino: a primeira é denominada por Baudelot e Establet de rede primária-profissional (rede P.P.), e a segunda, de rede secundária-superior (rede S.S.).

O papel da escola, a função oculta que lhe é destinada, é precisamente esta: “a partir dos fracassos escolares dos desfavorecidos, mergulhá-los na humilhação para que não renunciem a uma atitude de humildade” (FARIA, 1985, p.60).

É na escola primária, aparentemente única e democrática, que essas redes começam a atuar. De maneira natural, as pessoas aceitam que as escolas são diferentes, que os livros escolares não são neutros, e que o filho do operário tem mais dificuldade do que o filho do patrão.

Sobre essas colocações, Baudelot e Establet (*apud* SNYDERS, 1981, p. 142) afirmam que a escola é um aparelho ideológico, portanto, “todas as práticas escolares (são) práticas de inculcação ideológica”.

A inculcação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica no mecanismo das práticas escolares. Segundo Saviani (2002) a inculcação da ideologia burguesa ocorre de maneira explícita, e por recalçamento, ou seja, pela sujeição e pelo disfarce da ideologia proletária.

Embora a escola assuma a postura ideológica burguesa, não significa que ela seja a responsável pelo fracasso dos alunos. A sociedade é a culpada. “A escola, o professor e o aluno não são os responsáveis, os réus, mas as vítimas” (GADOTTI, 1997, p. 196). A escola apenas serve de instrumento para a burguesia usá-la como luta ideológica contra o proletariado. Segundo Baudelot e Establet, não há possibilidade da escola ser um instrumento de luta do proletariado, pois esse dissemina a sua ideologia no seio das massas e organizações operárias.

Snyders (1981) condena a forma como Baudelot e Establet apresentam a ideologia dominante, que nada mais é do que uma cultura de classes, sendo que a escola aparece como feudo da burguesia, negando a presença de forças progressistas dentro da escola. Da mesma forma, critica a forma como a ideologia proletária é posta: como uma espécie de dado imediato, completo. Ou seja, os operários já não precisam reorganizar-se na dinâmica construtiva de suas reivindicações, basta-lhes simplesmente se proteger da ameaça da classe dominante.

É difícil concordar com Baudelot e Establet quanto à igualdade entre valores da cultura proletária e valores da cultura burguesa, pois, se a escola escolheu a cultura burguesa, foi por motivos unicamente políticos.

Admitir a igualdade entre as culturas das diferentes classes sociais é fechar os olhos aos sofrimentos dos trabalhadores assalariados, dos desempregados e de tantos outros que não participam dos privilégios da cultura burguesa. É também não ver na luta de classe operária, nos seus valores e causas, a possibilidade de transformação social.

Ivan Illich e a Sociedade Sem Escola

Ivan Illich entendeu que nenhuma escola escapa ao processo reprodutivo. Segundo ele, esta instituição deve ser questionada, pois é impossível que ela constitua o melhor e único meio de educação. Para o autor, a maioria dos conhecimentos são adquiridos fora da escola, e por constituir um local de confinamento durante um período significativo da vida, deve ser eliminada. Ainda segundo o estudioso, ela é a origem das outras instituições, e forma o homem condenado ao consumo do progresso. Porém, essa condenação o leva a uma corrida sem objetivo e a uma cobiça de bens que sempre serão privilégio de uma minoria.

Segundo Illich, o essencial da cultura não vem de uma procura sistemática, mas de experiências realizadas fora da escola. Desse modo, o principal a ser aprendido por uma criança vem do ambiente extra-sala, espaços em que atividades quotidianas como brincar e assistir a televisão contribuem para essa formação.

Illich defende a criação do que chama de “redes de comunicações culturais” nesses espaços extra-escola. Essas redes são ligações que unem pessoas interessadas por um mesmo assunto, que estabelecem relações entre si. Assim, quem tiver interesse em discutir um determinado livro, encontrará outras pessoas que compartilham desse mesmo objetivo.

Snyders (1981) critica as redes de Illich por várias razões. Primeiramente, porque elas não são escolas, e porque agrupam pessoas sem critérios de idade. Também porque o passado de escolaridade do integrante da rede não conta para ingressar no grupo, e a regularidade de encontros não existe. Além disso, os assuntos a serem discutidos não seguem um programa pré-estabelecido, e não há um elemento da rede que faça o papel de professor. Nesse tipo de rede,

cabe aos integrantes fazer seus horários, e estipular a duração das conversas e locais.

Embora não exista a figura do professor nas redes de Illich, há educadores ou instrutores que, por ter uma experiência de vida maior, podem colaborar com o aprendiz. Esse instrutor pode ser um bibliotecário ou até mesmo um guarda. O importante é que ele possa orientá-lo. Dessa forma, o aprendiz se direciona à pessoa que tem as instruções que ele precisa, pois, para Illich, “um verdadeiro sistema educativo nada impõe a quem se instruir” (*apud* SNYDERS, 1981, p. 247). O aluno busca o que quer, ou seja, ele vai ao encontro do assunto que melhor lhe convém estudar, e com quem lhe parecer melhor estudar.

Apesar de Snyders (1981) não concordar com a maioria dos posicionamentos de Illich, ele destaca algumas questões positivas. Por exemplo, a preocupação deste último em transformar as escolas por não oferecerem aos alunos uma satisfação pessoal (o que eles necessitam), e nem uma auto-realização (o que buscam) em algo diferente que contemple essas necessidades; a busca do aluno por assuntos que outros também procuram oferece-lhes uma multiplicidade de contatos, onde o diálogo assume papel relevante, uma vez que, para que ele ocorra, são abolidos determinados tipos de desigualdade entre os participantes.

Mesmo tendo o lado da satisfação pessoal e difusão do diálogo entre os interessados, as redes não ultrapassam as fronteiras de uma prática restrita, ou seja, elas contemplam um conhecimento imediato e evidente.

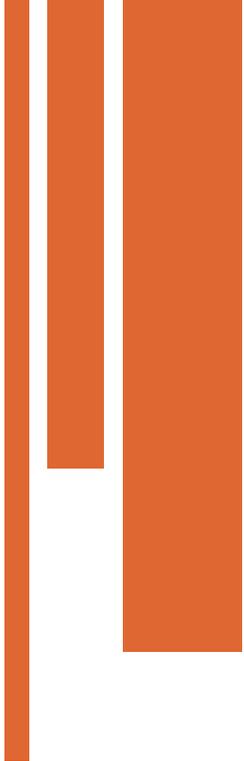
Como consequência, tais redes não discutem problemas globais do conjunto social, não permitindo assim, à classe operária uma visão que vai além da tarefa e da mão-de-obra que executam. Para Snyders (1981, p. 255-256), as redes de Illich deixam cada pessoa “na sua perspectiva peculiar, instalam-na, cimentam-na no seu modo vulgar de pensar e de viver”. Assim, o sítio no qual cada participante se encontra permanece.

O saber da escola de Illich é, nas colocações de Snyders (1981), um saber tradicional, onde embora o professor-perito seja colocado de lado para dar lugar à existência imediata das pessoas vulgares, jovens e adultas, salientando a dicotomia professor-aluno sob uma ordem inversa ao ensino tradicional no qual o aluno é anulado frente ao professor; o contraste entre esses dois termos permanece, e assim, o saber tradicional está ainda presente.

Independente das características do saber da escola de Illich, é significativo aproveitar de Snyders a advertência que faz sobre a necessidade de transformação da escola para que ela permaneça na

sociedade e, diferentemente das colocações de Illich, o autor acredita que a escola possa ser transformada.

Para ele, basta “uma luta política geral por uma sociedade renovada, e conservando simultaneamente a fachada pedagógica, pois ela possui a sua especificidade” (SNYDERS, 1981, p. 278).



Função Social da Escola: Promoção Humana e Transformação

Paulo Freire e a Escola Problematizadora

As teorias crítico-reprodutivistas mostram como funciona a escola e não propõem nenhuma alternativa pedagógica. Qual seria a razão que as impede de propô-las? As três teorias crítico-reprodutivistas e a negação da escola por Illich constituem uma crítica à reprodução das relações sociais na escola. No entanto, tais teorias não reconhecem outra alternativa para a escola a não ser a reprodução, ou seja, a escola não tem outra saída a não ser a reprodução.

A escola é determinada socialmente pela classe dominante, que, tendo o poder, manipula ideologicamente o sistema educativo valorizando seus interesses. Como à classe dominante não interessa a transformação das relações sociais, a escola passa a ser um espaço de conservadorismo e perpetuação das desigualdades sociais.

Negar a escola como Illich o faz, significa abandonar longos anos de conquista. Afirmar que não há luta de classes como Bourdieu e Passeron colocam, é negar a possibilidade de equilíbrio entre as classes. Uma alternativa para a transformação da escola é utilizar o seu ambiente como lugar de encontro de sujeitos comprometidos com o diálogo, com a reflexão, com a prática e a *palavra mundo*. Agindo assim, a escola é valorizada como ambiente democrático, de estudo e de construção de pessoas que querem uma transformação.

Às teorias crítico-reprodutivistas, opõem-se ideias de Freire, que mesmo trabalhando em ambiente informal, propõe possibilidades educativas que partem da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. É a partir desta realidade, conforme ele, que os sujeitos constroem uma visão crítica do mundo, um entendimento da estrutura de funcionamento do real e um planejamento de como transformar essa realidade.

A proposta pedagógica de Freire (1997, p. 26) encontra fundamentação na concretude da existência humana, e entende que “cada homem é um ser no mundo, com o mundo, e com os outros”. Mas para que o educador viva essa constatação, é preciso que ele reconheça, nos outros, o direito de dizer a sua palavra, pois se os outros têm o direito de falar, o nosso dever é de escutá-los, não com malícia, pensando em receber algo em troca, mas como quem cumpre um dever. (ANDREOLA, 1993).

Nessa troca, escutá-los corresponde ao direito de falar a eles que, na verdade, é falar com eles, enquanto que apenas falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Assim, como o educador freireano é um homem no mundo, também é um ser da *práxis*, ou seja, capaz de se olhar *de fora*. O tomar distância de si possibilita uma análise do fazer desse sujeito, e, por consequência, uma desconstrução-reconstrução do modo de pensamento gerando alterações no mundo que o cerca.

Andreola (1993) destaca alguns aspectos filosóficos no processo de investigação dos temas geradores e da relação desconstrução e reconstrução propostos por Paulo Freire:

- **A investigação-conscientização** — a investigação do universo temático não é feita apenas pelo educador. O grupo envolvido naquela realidade faz

parte do processo desde o início. Os alunos não são objetos de estudos, mas sujeitos. O conhecimento, sim, é objeto de investigação, portanto, desde o começo do processo de educação conscientizadora, os sujeitos se manifestam envolvendo-se e comprometendo-se com as atividades;

-A **objetividade da pesquisa** — para Freire a participação do povo na pesquisa é fundamental (oposto ao pensamento positivista, segundo o qual quem pesquisa é o pesquisador, e o povo é excluído e tratado como objeto, porque é considerado ignorante e incapaz para agir junto com os “entendidos”). Freire acredita que a objetividade da pesquisa não fica comprometida com a participação do povo, pelo contrário, é fortalecida, pois os temas de investigação são parte da realidade e são tão históricos quando os sujeitos dessa realidade, donde é incoerente pensar a realidade dos sujeitos para os sujeitos “simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”(FREIRE, 1988, p. 118);

-A **pesquisa conscientizante** — essa linha de investigação trabalha com grupos militantes da comunidade alvo da pesquisa e com animadores convidados para dar o apoio metodológico. Os resultados da pesquisa são difundidos no conjunto da população e não são reservados ao pesquisador e seu tutor como na pesquisa informativa, nem tampouco aos pesquisadores e às suas amostras como na pesquisa participante;

-A **nova forma de conhecimento** — não é só nos programas de alfabetização e pós-alfabetização que a teoria e a metodologia dos temas geradores são aplicados. Freire (1996) comenta que se o seu *Plano Nacional de Alfabetização*, elaborado no governo de Goulart, em 1963, tivesse sido cumprido, existiriam mais de vinte mil Círculos de Cultura no Brasil, o que possibilitaria o levantamento da temática do homem brasileiro, a redução desses temas para unidades de aprendizado e a criação de textos simples. O impacto do número de pessoas alfabetizadas para a sociedade seria grande, pois com a cultura letrada dominada, elas poderiam votar e participar ativamente da política escolhendo candidatos que favorecessem as classes oprimidas. No entanto, a derrubada de João Goulart, em março de 1964, pelas forças militares brasileiras, interrompeu essa experiência.

Segundo Andreola (1993), a maioria dos autores, ao se referir a Paulo Freire, enfatizam aspectos metodológicos e se esquecem de que desde o princípio de sua caminhada, houve uma preocupação epistemológica. A principal preocupação de Freire é “confrontar seu conhecimento com o

conhecimento dos interlocutores” (p. 32), antes mesmo de se preocupar em alfabetizá-los.

Cabe ressaltar que a alfabetização não é o fim maior da educação freireana, mas uma etapa e um meio no processo de conhecimento. O propósito maior é fazer com que os interlocutores desenvolvam suas capacidades críticas sobre o ambiente que os cercam, e que organizem esse pensamento crítico de modo a transformarem o lugar em que vivem.

No entanto, o começo do trabalho freireano foi marcado por um processo de alfabetização que exigia do aluno apenas a associação do icônico ao verbal, sem desafiá-lo a pensar a sua realidade através dessa associação (ANDREOLA, 1993). A partir de observações e reflexões, Freire concluiu que o educando precisava ter uma compreensão crítica da palavra, o que justifica a educação na sua dimensão epistemológica, ou seja, como ato de conhecimento.

São significativos alguns princípios da teoria freireana, quais sejam:

1. “O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana” (ANDREOLA, 1993, p.33) — esse conhecimento não é imposto, mas parte das experiências concretas vivenciadas pelos indivíduos no cotidiano de seus grupos, e essa totalidade da realidade é interdisciplinar (ou multidisciplinar). Essa dimensão interdisciplinar da totalidade pode ser percebida em Freire tanto nas suas obras extensas como em *Educação como Prática de Liberdade*, na qual o autor descreve a investigação do universo vocabular reforçando que esse trabalho precisa ser feito por uma equipe de educadores e cientistas sociais junto com os alfabetizados por meio do diálogo, como também em artigos menores, como em *An orientation: research methods by Paulo Freire*, na qual ele destaca tanto a importância dos representantes dos grupos trabalharem lado a lado com os cientistas sociais, como a necessidade de o pessoal do departamento de ciência política do Instituto de Educação de Adultos e até de linguistas participarem das reuniões dos grupos de trabalho;

2. “A unidade dialética entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a ação” (ANDREOLA, 1993, p.33) — o conhecimento crítico das relações entre os seres humanos e o mundo surge das situações concretas que são codificadas para serem submetidas à análise crítica. Ou seja, o conhecimento crítico é construído a partir de uma prática que é orientada por uma teoria. A prática reorienta essa teoria e o processo segue em constante aperfeiçoamento;

3. “A consciência não é espaço vazio a ser preenchido e o conhecimento não é ato passivo” (ANDREOLA, 1993, p. 33-34) — O ser humano não pode

ser visto como um ser vazio que está ali para ser preenchido, para receber o conhecimento do outro como se fosse seu. O conhecimento não é algo ‘dado’, ele necessita ser construído. Cada ser precisa viver (estar presente) no mundo e ser sujeito dessa vivência, pois a construção do conhecimento requer a ação transformadora desse sujeito no mundo;

4. A unidade educando-educador e o diálogo — O conhecimento não pode ser construído se existir a dimensão de poder do educador sobre o educando ou se o educando se anular perante o educador. A unidade entre educando-educador articula-se na dialética dos dois sujeitos, que juntos descobrem o mundo e criam conhecimento mediatizados pelo diálogo.

Para Paulo Freire, a educação não é neutra, ela é sempre um ato político que não pode ser confundido com um ato manipulador. A opção do educador em ter uma prática libertadora implica que ele assuma uma opção política e coerente com essa opção na prática. Nesse aspecto, a alfabetização não é ponto de partida, nem mesmo de chegada, mas é um aspecto importante no processo de conhecimento, pois segundo Freire, precisa-se pensar o concreto, a prática e não “pensar pensamentos”.

Nessa perspectiva, o método de alfabetização de jovens e adultos proposto por Freire começa com os educandos percebendo a si próprios no contexto em que vivem. Pode-se dizer então, que o processo de percepção começa nos “círculos de cultura” onde os educandos, fora do sistema formal, e a partir de desenhos que mostram suas realidades, discutem sobre a importância de seus trabalhos como contribuições para a transformação do mundo.

Na obra *Educação como prática da liberdade*, Freire apresenta, no apêndice do livro, os passos de um Círculo de Cultura. Os envolvidos, a partir de desenhos, discutem dez situações existenciais que possibilitam a compreensão do conceito de cultura.

A partir da discussão nos Círculo de Cultura e de uma pesquisa de universo verbal dos educandos, são escolhidas palavras-chave com forte carga semântica desse universo. A discussão parte da associação icônica dessas palavras com as vinculações de suas estruturas profundas que as remetem a situações problemáticas. Após a discussão, os educandos decompõem essas palavras em unidades silábicas para que elas sejam trabalhadas na sua “família fonêmica” passando de palavras-chave para palavras geradoras a partir de suas decomposições e recomposições (no nível da fonologia).

Dessa forma, a alfabetização freireana está sempre contextualizada. No artigo intitulado *A importância do ato de ler*, Freire (1997) faz uma arqueologia

da sua própria compreensão do complexo ato de ler. Para tanto, ele volta a sua infância e descreve o mundo que ele leu antes de ler a palavra: como ele lia os pássaros, as árvores, o processo de amadurecimento da fruta manga, enfim, o seu mundo de leitura. Ainda afirma, que foi nesse mundo que ele foi introduzido a ler a palavra com palavras do mundo dele, onde “o chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1997, p.15).

Sabe-se que quando Freire chegou à escola, já estava alfabetizado. Com orgulho, afirma que com sua professora Eunice “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavras foi a leitura da ‘palavra mundo” (FREIRE, 1997, p. 15).

A preocupação de Freire em relembrar a sua própria formação para fazer uma crítica aos professores que têm uma imagem errônea do ato de ler é pertinente. Quantos professores pedem para os alunos lerem um sem-número de obras em que o ato de ler não passa de uma memorização mecânica da descrição do objeto? E se este ato é mecânico, não é leitura, nem dela resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala, muito menos essa leitura passa pela leitura de mundo do educando.

A leitura crítica que Freire defende envolve movimento, pois, segundo ele, antes de o educando ler a palavra, ele lê o mundo, e quando aprende a ler a palavra, essa leitura implica uma continuidade de leitura do mundo. Não só a leitura do mundo precede a leitura da palavra, mas também “uma forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1997, p. 20).

Esse processo dinâmico não pode ser abafado e imobilizado na formação do professor. Propiciar ao graduando essa perspectiva de ler a realidade para depois construir palavras é uma das garantias de que esse futuro professor continuará trabalhando com seus futuros alunos a realidade dos mesmos antes de decidir por eles e para eles como trabalhar.

Embora Paulo Freire tenha alicerçado sua experiência alicerçada no ensino informal de jovens e adultos e na preocupação para que esses jovens “conquistem a palavra” para “pronunciarem o mundo” ao invés de repetirem a palavra mecanicamente, podem ser traçadas relações entre a preocupação freireana e o ensino formal, que no nível médio, fundamental e até superior (pelo menos em Língua Portuguesa) ainda usa a simples memorização como prática de ensino.

O estudante precisa ‘saber’ os verbos intransitivos, os prefixos e sufixos gregos e latinos, a diferença entre uma oração subordinada de uma oração

coordenada, enfim, saber estruturas apenas para fazer a prova, tirar boa nota e vencer esse conteúdo do currículo que o professor ministrou deus (e que a ele foi imposto pela escola). Este processo, criticado por Freire, está bem representado pelas tradicionais cartilhas de alfabetização que ensinam aos estudantes frases do tipo ‘Eva viu a uva’. O significado que a Eva e a uva têm para aqueles alunos que não conhecem a mulher e nem a fruta não difere da compreensão e assimilação dos alunos no ensino formal estudando ‘sujeito simples e sujeito composto’, por exemplo. A distância entre a teoria e a prática é muito grande, e é dicotômica para o educando aprender a estrutura da língua que ele fala e que ele vive sem entender como essa estrutura normatizada não se encaixa na prática cotidiana.

Essa dicotomia não acontece na alfabetização proposta por Freire. Ao contrário, a teoria aproxima-se da prática, porque uma é parte da outra, ou seja, parte-se da experiência de vida do educando. Em suma, o trabalho de Freire é mais que um método para alfabetizar: “é uma ampla e profunda compreensão da educação que tem como cerne de suas preocupações a sua natureza política” (GADOTTI, 1996, p. 40).

Nesse conceito a educação como ato político e parte do processo de emancipação do ser humano, Paulo Freire vê a expressão da palavra como forma de libertação. O método de alfabetização criado por ele valoriza o mundo em que os sujeitos vivem, que atua como o mediador para a alfabetização. Assim, com imagens, palavras e discussões do mundo desses sujeitos, a alfabetização vai acontecendo. O ato político está justamente nessas discussões em que os envolvidos descobrem por meio da palavra, a si próprios e o mundo que vivem. Dessa forma, os oprimidos, cidadãos excluídos da cultura escrita, desprovidos de empregos dignos e desfavorecidos das condições mínimas de sobrevivência, têm na palavra a possibilidade de pensar sobre o mundo e de julgá-lo.

Na academia, a relação educando e educador, na maioria das vezes, é extremamente diferente da educação proposta por Freire. Há, entre educadores de todos os níveis de escolaridade, e os educandos, uma distância bastante grande sendo que este se julga inferior ao mestre. Talvez essa distância esteja enraizada nas séries iniciais, onde o aluno se sente ‘mandado’ pelos professores e constrói uma dependência da autoridade docente.

Por essa ótica, tentar equilibrar os níveis hierárquicos entre professor e aluno nitidamente percebidos nas Instituições de Ensino Superior é um desafio ousado. Bourdieu e Passeron almejam uma atitude monológica do professor universitário como uma peça de teatro, e, pelo que se conhece, é

o que há nas salas de aulas. No entanto, diferentemente do que eles pensam, essa realidade é mutável.

Nesse ponto, acredita-se que os posicionamentos de Snyders (1981) são mais prováveis de acontecerem, pois, se o contexto for considerado, como ele o considera nas análises sociais, não há como negar que haverá transformações. A realidade é histórica, portanto, as transformações do contexto influenciarão no processo de evolução da relação entre professor e aluno.

Embora Bourdieu e Passeron tenham um posicionamento bem claro em relação à ideologia dos dotes — herança cultural — parece estranho que não considerem o contexto ou a força de trabalho entre os não-dotados como fator que influencia para que a realidade sofra alterações. Concorde-se com Snyders quando ele aponta essa lacuna em Bourdieu e Passeron, pois é notável que o contexto altere essa análise do social, ainda mais se nesse contexto existir a união das classes operárias.

Aliás, Snyders, ao comentar a atuação dessa classe, adiciona que os professores, cada vez mais, estão se engajando nelas, mostrando, assim, que ser não-dotado não significa ser passivo e imutável. Neste sentido é valioso o esforço de diversos mestres com iniciativas que visem tornar o seu aluno mais autônomo e emancipado em relação aos posicionamentos do professor. Tais iniciativas estão num processo de construção, cuja parceria aluno-professor e envolvimento da sociedade faz brotar as respostas mais acessíveis na resolução dos problemas cotidianos. Como bem observará Paulo Freire.

Educação autêntica, repitamos, não se faz de A par B ou de A sobre B, mas com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1988, p.84).

O compromisso com o ensino horizontal em nível de graduação é também uma tentativa de fazer com que o aluno observe seu percurso acadêmico. Conseguir julgar de forma crítica a sua formação e as consequências dela no meio social onde ele atuará é inferência inevitável para um acadêmico habituado a refletir sobre si e sua formação.

E, mesmo que Illich defenda que os alunos vindos de classes desfavorecidas percebem que são inferiores em relação aos alunos brilhantes e que a escola mergulha os desfavorecidos na humilhação, incentivando-os a continuarem na atitude de humildade, confia-se nos alunos para que reconheçam essa condição de oprimidos que lhes é imposta e construam a saída.

A preocupação de Illich para com a necessidade de transformação da escola justifica-se pela razão de que ela não consegue fugir do processo de reprodução das relações sociais, satisfazendo apenas interesses de grupos privilegiados.

Para evitar as críticas de Illich à escola, esta precisa transformar-se, mas não como proposto por ele: num ambiente onde não exista escola, professores e conteúdos programáticos. Faz-se necessária uma mudança na própria estrutura escolar, tornando-a um espaço progressista, que não apenas ensine a ler e escrever, mas também seja espaço de participação política, onde pais, alunos, professores e a comunidade possam refletir e encontrar solução para as problemáticas do dia-a-dia.

Uma das possibilidades de transformação pode ocorrer na unidade teoria e prática (união impossível para Baudelot e Establet). Para isso, é imprescindível que professores e alunos estejam ligados ao contexto social no qual a escola está inserida, testando suas teorias e construindo novos saberes a partir de necessidades concretas.

Outras possibilidades de transformação são as redes de comunicações culturais propostas por Illich, que podem ser utilizadas na escola sem precisar destruí-la. Basta ocupar os espaços que as escolas oferecem, envolvendo grupos de pessoas da comunidade com interesses comuns.

Uma outra característica importante e implícita proposta por Illich e que pode ser trabalhada na sala de aula é a autonomia. De acordo com ela, o aprendiz tem espaço para escolher o que lhe interessa estudar, como estudar, como buscar informações e compartilhá-las com outros. Essa autonomia é um valor que precisa ser cultivado nas escolas e universidades, independente do currículo prescrito.

Pode-se explorar, dentro das limitações do ensino formal, como determinado saber e/ou assunto (que na escola é chamado de conteúdo) pode contribuir para a melhoria social do aluno. Porque esse assunto contribuirá? Como esse assunto poderá ser trabalhado? Que dinâmica atrativa pode ser utilizada? Esse diálogo é uma das maneiras que se pode utilizar na sala de aula para fazer com que o aluno se exponha, pois expondo-se, ele perceberá que é capaz de escolher, de saber o que quer e que existem outros colegas que gostariam de trabalhar com ele.

Uma função social histórico-crítica

Foi no Brasil, no início da década de 1980, que outro acontecimento marcou o cenário educacional brasileiro: o surgimento da Pedagogia Histórico-Crítica.

Este projeto pedagógico que aos poucos foi sendo instituído na obra de Saviani vem sendo denominado pelo autor, desde 1984, de Pedagogia Histórico-Crítica. Contrapõe-se à pedagogia liberal burguesa e mostra-se como alternativa ao negativismo pedagógico desencadeado no Brasil pela introdução das primeiras obras dos sociólogos franceses que, preocupados em denunciar a reprodução capitalista no seio da prática social global, atribuíram ênfase ao papel de reprodução da escola. Ou seja, faz-se referência a autores como Bordieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet, que logo após o movimento de maio de 1968, na França, na chamada tentativa de revolução cultural dos jovens, trouxe aos intelectuais e educadores a indefinição e o descrédito com relação à escola.

Na concepção histórico-crítica a educação é vista como “atividade mediadora no seio da prática social global”. Neste enfoque retomou a necessidade de valorizar a pedagogia, articulando-a ao processo de transformação social e humanização do homem.

Saviani inspirado em Marx, Gramsci e Snyders buscou um pensamento crítico dialético para a educação. Seus livros no início da década de 80, foram se constituindo em referencial obrigatório para os educadores. Neles o autor traça uma crítica ao capitalismo e expõem o projeto pedagógico para o desenvolvimento de uma nova sociedade.

Das suas principais obras as que mais elucidam o projeto pedagógico histórico-crítico são: **Escola e Democracia** (1993) e **pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** (1994)

Escola e Democracia – preparação do terreno para o lançamento do projeto pedagógico histórico-crítico.

Os primeiros passos para o lançamento do projeto pedagógico histórico-crítico é exposto de forma objetiva, através da síntese, clara e didática, das principais teorias da educação, apresentadas por Saviani no primeiro texto de

Escola e Democracia, que leva o título: “As teorias da Educação e o problema de marginalidade”.

Nele o autor formula uma síntese respeitando duas grandes frentes: teorias não-críticas (pedagogia tradicional, nova, tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (escola enquanto violência simbólica, escola enquanto aparelho ideológico do estado e teoria da escola dualista). Esta formulação serviu de apoio para o entendimento do fazer pedagógico brasileiro, mostrando os pontos através dos quais uma teoria crítica deveria fundamentar-se.

Já o segundo texto dessa obra, “Escola e Democracia I - teoria da curvatura da vara”, trata-se conferência proferida na Iª Conferência brasileira de educação, realizada em São Paulo em 1980. Nele se postula mais o caráter polêmico do que o gnosiológico. Evidencia-se a contradição da imponência progressista da Escola nova. Neste sentido, o autor explicitou três teses ou antíteses visando contestar a forma dominante de se conceber a educação. Scheiber (1994), assim as tem postulado:

Uma afirma o caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos. Outra preocupa-se em demonstrar o caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e o caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova). A última, de caráter eminentemente político, evidencia que quando menos se falou em democracia no interior da escola, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática; e que quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela foi democrática. (p.171).

Através dessas teses Saviani investiu contra a tendência explicativa até então corrente e levantou o problema sobre o ensino que se desenvolve no interior da escola de 1º grau. A compreensão dos mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante ameaçada pela crescente participação política das massa esta na base das suas reflexões e, neste sentido, o papel da escola e do ideário frente a este novo panorama em desenvolvimento.

A escola nova deslocava a atenção do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico; o que manteve a escola nos limites estipulados pela classe dominante, ministrando um ensino adequado aos interesses burgueses. Dessa forma aprimorava-se a qualidade de ensino das elites oferecendo um mínimo de qualidade às escolas destinadas às camadas populares.

No terceiro texto do livro *Escola e Democracia* são explicitados as etapas percorridas em um processo pedagógico, correspondente aos interesse da classe trabalhadora. Nele professores e alunos são colocados como agentes

sociais, sendo que a prática social é posta como o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento. Ou seja, professores e alunos, embora situados num mesmo contexto social possuem níveis diferentes de compreensão dessa prática social. O que para o professor já esta assimilado de forma sintética, ao aluno se apresenta em caráter sincrético. Porém, ambos participam do movimento do senso comum à consciência filosófica.

A proposta metodológica de Saviani deriva de uma concepção dialética de ciência tal como explicitada em Marx no *Método da Economia Política* em que:

O movimento que vai da síncrize (visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (abstrações e determinações mais simples) Constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (*apud* SAVIANI, 1983, p. 77).

Esse processo metodológico (da síncrize a síntese) não pode ser visto de forma esfacelada. Ele faz parte de um todo articulado, em que a capacidade de problematizar vai depender da posse de certos instrumentos, cujo o peso e a duração de cada momento, deverá variar de acordo com situações específicas da prática pedagógica.

Conforme Scheiber (1994, p.173) “Identifica-se, nesta proposta metodológica, o entendimento da educação como mediação no seio da prática social e do conhecimento como mediação para a transformação”.

No último texto de *Escola e Democracia* é abordado as “onze teses sobre educação e política”. Nele o autor, insere o debate pedagógico no sentido da sua utopia (sociedade sem classes), onde o Estado é utilizado como instrumento de transição para a sociedade sem classes.

Para tornar mais claro o projeto histórico-crítico Saviani procura caracterizar, no confronto com a prática política, a especificidade da prática educativa, desvendando, desta maneira a natureza do fenômeno educativo.

No projeto histórico-crítico é fundamental a compreensão de que a escola e o seu papel mediador precisam ser articulados no seio das relações sociais vigentes, onde o conhecimento não é tomado como algo instituído, mas um processo em construção. Conforme expressa Saviani (1983):

Se a educação é mediação, isto significa que ela não pode ser justificada por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica

[...] Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais. Como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito procurei esclarecer qual a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudo-democrática? (p. 80).

No decorrer de *Escola e Democracia*, Saviani defende que a pedagogia tradicional, pedagogia escolanovista e pedagogia tecnicista conceberam a educação como determinante social. Centralizaram o movimento pedagógico quer no professor e no seu conhecimento, quer nos estudantes, na sua vida ou nos meios e técnicas de ensino. Porém a centralização do processo pedagógico efetivamente democrático deve voltar-se para a prática social.

Pedagogia Histórico-Crítica: um projeto pedagógico

A obra publicada sob o título *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* constitui a primeira aproximação ao significado de esboço da proposta da pedagogia histórico-crítica. Este escrito é uma complementação de *Escola e Democracia*. Isto é tão evidente que o próprio livro começa por onde terminou *Escola e Democracia*, ou seja, pela natureza da educação no âmbito da categoria “trabalho não-material”; trabalho-não material em que o produto não se separa do ato de produção, e o ato educativo, a educação “A educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo, produzido historicamente”. (SAVIANI, 1994, p.17).

Tal como o ato educativo, também a produção do saber é uma produção não material: é a maneira pela qual o homem abstrai e apreende o mundo. Porém como o homem não se faz homem naturalmente, o trabalho educativo consiste na sua humanização. Dessa forma o saber que interessa a educação é aquele que emerge como resultado do trabalho educativo. O saber objetivo produzido historicamente como matéria-prima da atividade educativa contemporânea é o centro do projeto pedagógico histórico-crítico. Isto porque a contemporaneidade fez prevalecer as relações sociais sobre as naturais, estabelecendo a supremacia da cultura sobre o mundo natural. Em consequência Saviani (1994) delimita que:

O saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo (natural), assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. (p.18).

O projeto pedagógico que emerge na tendência histórico-crítica é determinado conforme Scheibe (1994), no âmbito dessas reflexões:

A escola existe, pois, para permitir e propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso à cultura, e as atividades da escola básica devem ser organizadas a partir dessa questão. (p.177).

E o pedagogo conforme Saviani é “aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural” (1985, p.27). Logo, o projeto pedagógico histórico-crítico é um projeto que deve organizar a formação cultural do homem, isto é, o caminho pelo qual o homem se humaniza.

O segundo texto “*competência política e compromisso técnico*”, trata-se de uma grande polêmica, no qual Saviani desmonta as armadilhas do raciocínio positivista. Tal desmontagem tornou possível a negação da neutralidade e, ao mesmo tempo, afirmar a objetividade. Pois não existe conhecimento desinteressado, neutro. Para Saviani esta polêmica precisa ser superada, pois conforme indica:

A identificação dos fins implica imediatamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e imediatamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica. (SAVIANI, 1992, p. 68).

Os dois últimos textos são referidos diretamente à pedagogia histórico-crítica. Ambos se complementam na medida que situam esta tendência pedagógica no contexto brasileiro e explicitam suas relações com a educação escolar. É o próprio Saviani quem sintetiza o centro orientador de um projeto pedagógico: “o saber é o objeto específico do saber escolar” (1994, p.20).

Saviani na introdução ao livro *pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* indica alguns horizontes pelos quais passa o projeto pedagógico histórico-crítico na educação brasileira:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a Pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as

tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares; c) Provisão dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilarem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1994, p. 20).

Já para entender melhor a relação entre concepção histórico-crítica e transformação social torna-se fundamental a compreensão das análises de Saviani sobre os problemas educacionais. Trata-se da relação entre educação e transformação social, educação e estrutura social capitalista, educação e a possibilidade de superação do capitalismo, educação e revolução. Em síntese: O papel mediador da educação no processo de transformação social.

Evidencia-se em Saviani um conceito de educação como mediação em meio a prática social, isto é, a educação torna-se uma importante ferramenta transformação da prática social. Não considerando a educação como aquela mediação que poderia transformar diretamente a sociedade, mas de forma mediatizada, passando primeiro pela transformação das consciências. E as consciências despontando como sujeitos que atuam na prática social. É o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade.

Dessa forma, para Saviani, educação enquanto prática mediadora no seio da prática global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e o processo de elevação da consciência das massas é uma parte necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. A proposta histórico-crítica implica um posicionamento de classe dentro de uma sociedade de classes antagônicas; sem a elevação cultural da massa, essa não consegue formar uma contra-hegemonia, para fazer frente a força hegemônica dominante.

Como isso fica evidenciado que, Saviani vai além de Marx e se utiliza das categorias gramscianas de ideologia, hegemonia e senso-comum para sustentar a importância da educação no interior da prática social mais ampla, enquanto uma parte integrante e fundamental das estruturas sociais na qual esta prática se verifica.

Sintetizando, a pedagogia Histórico-Crítica seguiu a orientação marxista e opôs-se às tendências Tradicional, Escola Nova e Tecnicista. Até hoje, essa proposta se vale da leitura social e política feita pelas teorias crítico-reprodutivistas e defende a articulação da escola com os interesses da classe dominada (proletária), proporcionando-lhe acesso a ensino de qualidade com

teor crítico, ou seja, ao conhecimento consistente para este tempo histórico e elaborado criticamente a partir do ponto de vista do proletário.

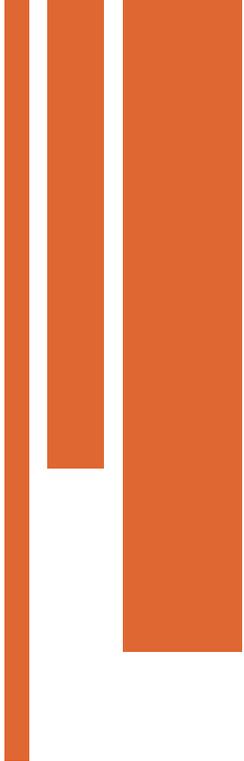
É preocupação da Pedagogia Histórico-Crítica a superação de aspectos factuais do conhecimento. Para tanto, prevê que os alunos precisam partir do chamado senso comum, considerado como o nível das opiniões (*doxa*, em grego), passarem pelo conhecimento científico (*epistême*), e com as devidas significações e representações, já em plano histórico-concreto, alcançarem a síntese como sabedoria (*sophói*). Então, entendemos que de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, a função social da escola é proporcionar a evolução do senso comum à consciência filosófica a partir das práticas sociais.

E a prática pedagógica?

Finalmente, contemplando aspectos prático-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, encontra-se na obra de Gasparin (2002), uma excelente síntese em perspectiva didática. Com base na teoria psicológica da aprendizagem, de Vigotski e nos passos da pedagogia histórico-crítica expostos por Saviani em seu livro *Escola e Democracia* (2002), o autor prevê cinco ações orientadas didaticamente pelo professor à maneira dialética, que visam a aprendizagem pelos alunos.

Diferentemente do que ocorre nos modelos liberais não-críticos, na didática histórico-crítica há um movimento deflagrado pela confrontação entre o que se chamou de *prática social inicial* e os conteúdos apresentados pela escola, do que se espera uma síntese presente na *prática social final*. Entre a *prática social inicial*, que é caracterizada pelas noções trazidas pelo aluno de seu cotidiano, ou, como diz Gasparin (2002, p. 163), pelo que “[...] o aluno já sabe: visão da totalidade empírica”, e a *prática social final*, que abriga a nova visão ampliada e as atitudes mais embasadas e comprometidas do aluno frente a sua realidade histórica, há uma série de ações chamadas *problematização*, *instrumentalização* e *catarse*.

A *problematização* inclui a “[...]identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo” (GASPARIN, 2002, p. 163), além das “[...]dimensões do conteúdo a serem trabalhadas” (GASPARIN, 2002, p. 163); na *instrumentalização* se dão as ações de professores e alunos com o conhecimento e os diversos recursos didáticos; a *catarse* é o mais belo momento do processo. É aquele em que se dá a síntese resultante do confronto entre as noções, frutos da *empeiria*, e o conhecimento científico ofertado pela escola.



Considerações Finais

Vimos até aqui, que há duas grandes forças em conflito no Ocidente: o capitalismo e o socialismo de orientação marxista. Vimos também que a escola tem funções sociais diferenciadas de acordo com cada uma dessas grandes forças. Com isso chegamos a uma encruzilhada das funções sociais da escola, como já havia observado a professora Cardoso (1980), a escola tem a função social de transformar a sociedade ou a de ajustá-la. Para escrever sobre essas possibilidades sociais que se apresentam à escola, ela considerada as bases filosóficas, políticas e sociológicas das categorias *Ajustamento social* e *Transformação social*, organizadas nos itens *sistema de valores*, *visão de sociedade* e *concepções metodológicas*.

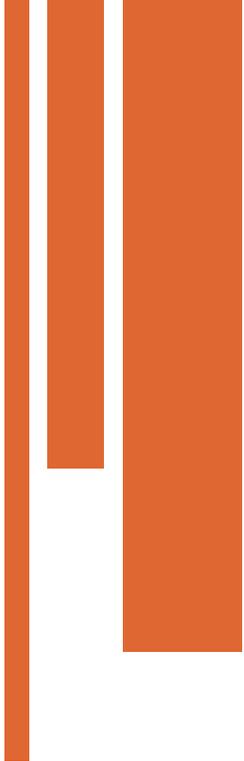
Na perspectiva do *Ajustamento social* parte-se de ideias ou projetos afins com a ideologia hegemônica, no caso, o capitalismo, cujas bases humanísticas são o idealismo, o liberalismo, o neoliberalismo e o positivismo.

Na visão de *Transformação social*, o ponto de partida são os fatos coletivos, cujas bases humanísticas são o materialismo dialético, o socialismo e o marxismo. É importante frisar que cada uma dessas orientações se pauta

por um projeto de Estado e de nação ao mesmo tempo em que fornece fundamento à concepções e ações pedagógicas afinadas com tais projetos.

Para finalizar, esperamos ter contribuído para os seus estudos sobre Gestão Escolar. Nossa intenção foi a de evidenciar que toda ação escolar, inclusive a gestão, sempre está relacionada a um modelo de escola, de sociedade e de mundo, e que esses modelos envolvem muitos sujeitos sociais, desde os governos até nossos alunos, desde corporações internacionais até os diversos grupos que existem nos nossos bairros.

É essa presença universal da educação e de seus fundamentos e a sua apaixonante tecitura conjuntural que revelam a importância de uma Gestão Escolar que se configure como uma atitude, muito mais do que como um conjunto de técnicas gerenciais.



Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. 6. ed. Rio Janeiro: Graal, 1992.

ANDREOLA, Balduino A. *Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da sociedade*. Palestra proferida no Congresso Internacional de Educação Paulo Freire: ética, utopia e educação. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

ANDREOLA, Balduino A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, Vol. 18, nº 01, Jan/jun. 1993.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo Veintiuno, 1975.

BOURDIEU & PASSERON. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARDOSO, Elizete. *Elementos essenciais e contraditórios nas perspectivas de ajustamento social e transformação social*. São Paulo: Cortez, 1980.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FARIA, Nédison. *O desencanto do professor: um estudo do saber, do fazer e do poder*. Tese de doutorado, Porto Alegre: UFRGS, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *An orientation: Research Methods by Paulo Freire*. In: *Literacy Through Conscientization*. International Institute for Adult Literacy. Spring, 1974. p.133 - 142.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem ousar ensinar*. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GANDIN, Danilo. *Escola e transformação social*. Petrópolis: Vozes, 1992.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escola*. Petrópolis: Vozes, 1973.

KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Desenvolvimento e crise no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 27. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993

SAVIANI, Demerval. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. In:_____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1984. p.46 -56.

- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: A. Associados, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHEIBE, Leda. A compreensão histórico-crítica da educação. In. SILVA JUNIOR, Celestino Alves. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves. *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. Moraes: Lisboa, 1981.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa Científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

