



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIETE RAMOS DE SOUZA

**A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL:
REVISITANDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIETE RAMOS DE SOUZA



Londrina
2013

ELIETE RAMOS DE SOUZA

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL
REVISITANDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adreana Dulcina Platt

Londrina
2013

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S729e Souza, Eliete Ramos de.

A escola como instituição social : revisitando a função social da
escola / Eliete Ramos de Souza. – Londrina, 2013.
80 f.

Orientador: Adreana Dulcina Platt.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Escolas – Aspectos sociais – Teses. 2. Instituição social – Teses.
3. Ensino – Currículos – Paraná – Teses. 4. Educação – Teses. 5.
Sociologia educacional – Teses. I. Platt, Adreana Dulcina. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação
e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.4

ELIETE RAMOS DE SOUZA

**A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL:
REVISITANDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a qualificação no curso de Mestrado em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adreana Dulcina Platt
UEL – Londrina - PR

Prof.^a Dr.^a. Lucia Helena de Oliveira e Silva
UNESP – Assis - SP

Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz
UEL – Londrina- PR

Londrina, 30 de Julho de 2013.

DEDICATÓRIA

A Deus

Pelas incontáveis vezes que me levantou.

Aos meus pais (*in memoriam*)

Pela presença em minha vida como exemplos de simplicidade, amor, perseverança e dedicação.

Aos familiares e amigos

Pelas palavras de encorajamento.

Aos professores

Pela contribuição.

AGRADECIMENTOS

Aos professores

Todos que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação, especialmente aos de forma carinhosa nos encorajam a continuar estudando.

A Profª Drª Adreana Dulcina Platt

Pelas contribuições valiosas, disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho, pela compreensão.

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

(Paulo Freire)

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

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito discutir a função social da escola. Nossa proposta perseguirá a análise desse atributo por meio de uma revisão histórico-filosófica desta institucionalização, realizando fundamentalmente uma pesquisa bibliográfica e de análise de documentos que desvelem este caráter no aparelhamento escolar. No desenvolvimento didático desse texto, dividimos o estudo em três momentos. No primeiro capítulo conceituamos a natureza de uma instituição social para entendermos como a escola se relaciona com o corpo social, conforme cada contexto historicamente determinado. No segundo capítulo faz-se uma análise da escola no cumprimento de sua função enquanto instituição social. No terceiro capítulo realizamos a análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Paraná para investigar a função social da escola descrita nesse documento. Ao ter como base o aporte teórico do materialismo histórico, entendemos que a função da educação escolar é a de contribuir para o desenvolvimento humano, preocupada, portanto, com a promoção do processo de transmissão e a assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados com vistas à formação humana, o que significa o próprio “currículo em ação”, como conceitua Saviani. Esse aspecto sustentará teoricamente a análise realizada da proposta de formação contida nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica no Paraná. A investigação propõe que, para objetivamente avaliarmos o cumprimento da função social da escola, devem ser consideradas tanto a estrutura social política e econômica na qual a escola está inserida e os embates existentes entre a realidade de formar para atender as demandas sociais e a necessidade de formar para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Palavras-Chaves: Instituição social. Escola. Diretrizes curriculares.

SOUZA, Eliete Ramos de. **The school as a social institution revisiting the social function of school.** 2013. 80 p. Dissertation (Master's in Education) - Universidade Estadual de Londrina. 2013.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the social function of the school. Our proposal will pursue the analysis of this attribute through historical-philosophical revisiting this institutionalization, essentially accomplishing a literature search and analysis of documents that reveal this character in school equipment. In developing didactically this text, we divided the study into three. In the first chapter, we conceptualize the nature of a social institution to understand how a school relates to the social body, in accordance to each historically determined context. In the second chapter, we analyze the school in fulfilling its role as a social institution. Drawing upon the theoretical framework of historical materialism, we believe that the function of school education is to contribute to human development, concerned, therefore, with the promotion of the process of transmission and assimilation of historically accumulated knowledge with a view to human formation, which means the actual "curriculum in action", as conceptualized Saviani. This aspect theoretically sustains the analysis the training proposal of the Curriculum Guidelines for Basic Education in Paraná. The research proposes that, in order to objectively evaluate the performance of the social function of the school, both the social and economic policy in which the school is embedded and the clashes between the realities of education to meet the social demands and the need to educate to develop human capacities should be considered.

Key Words: Social Institution. School. Curriculum guidelines.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DEM	Departamento de Ensino Médio
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEED	Secretaria de Estado da Educação (Paraná)
SUED	Superintendência de Educação (Paraná)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO	15
1.1 O QUE É UMA INSTITUIÇÃO SOCIAL?	16
1.2 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL E SUA FUNÇÃO	28
CAPÍTULO 2 - CUMPRINDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	38
2.1 OBJETO DA ATIVIDADE ESCOLAR: A TRANSMISSÃO E A ASSIMILAÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS.....	39
2.1.1 A Transmissão (ensino). A Assimilação (aprendizagem)	39
2.1.2 A Transmissão (ensino) e a Assimilação (aprendizagem).....	47
2.2 QUAL CONTEÚDO CIENTÍFICO PERMITE O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA?	48
2.2.1 Elementos Técnico-Científicos	52
2.2.2 Elementos Socioculturais	54
2.2.3 Elementos Político-Econômicos	56
CAPÍTULO 3 - A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO CASO DO PARANÁ.	60
3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA SEGUNDO AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ	60
3.1.1 O que as Diretrizes são? Função Social da Escola Descrita nas Diretrizes	60
3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ. HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES.....	64
3.2.1 Seus Princípios: Formação Docente, Concepção de Homem, Escola e Sociedade.....	70
3.3 O QUE AS DIRETRIZES FALAM DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA. ELEMENTOS POLÍTICOS ECONÔMICOS/ SÓCIO CULTURAIS E TÉCNICOS CIENTÍFICOS	72
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Buscamos neste trabalho fazer uma análise da função social da escola dada a sua presença marcante na sociedade e na vida dos indivíduos. Para tanto, iniciamos a discussão ressaltando suas características de instituição social, forjada para atender demandas da sociedade em que se insere. Destacamos o entendimento de que o termo Educação extrapola os limites físicos da escola e, ainda, preexiste à necessidade de institucionalização do saber - pois a educação é um ato humano, praticada desde as sociedades mais primitivas em que os jovens aprendiam com os mais velhos, conforme afirma Brandão (2005, p.20). Desse modo, julgamos importante que a abordagem desse tema se dê com base no conceito de “instituição”.

O interesse de pesquisar o papel da escola nasceu durante a graduação em pedagogia. Todavia, nessa época estava mais focado na relação educação e trabalho, o que contribuiu significativamente para a realização desta pesquisa, ao nos possibilitar levantar outros questionamentos acerca da função social da escola, pois a questão agora diz respeito tanto ao papel da escola quanto ao “porquê” de ela ter esse papel.

Nosso interesse é realizar uma discussão sobre o papel da educação, tendo como base as premissas do materialismo histórico-dialético. No entanto, não abrimos mão da contribuição teórica de autores como Durkheim e sua visão conservadora de educação. Para esse autor, a função social da escola será integrar o indivíduo à sociedade, sempre na busca de uma convivência harmônica. Do ponto de vista da teoria crítica da educação, um ensino que busca a convivência harmônica nas sociedades capitalistas ignora as contradições sociais. Ainda há a visão crítico-reprodutivista que, apesar de entender todo o movimento contraditório ocasionado por uma sociedade de classe, não acredita que a escola tenha força transformadora, pois para atender aos interesses da classe dominante, que busca manter o consenso sobre a sua visão de mundo, ela atua para a adaptação dos indivíduos, conforme esclarece Saviani (1992, p. 27).

Ao direcionarmos nossa pesquisa para o campo do materialismo histórico, procuramos abordar a escola nos seguintes aspectos: 1) Como instituição social, portanto fruto das necessidades sociais; 2) Como espaço principal de

transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados e; 3) Como possibilidade de transformação do indivíduo e da sociedade por meio do conhecimento.

Dado esse direcionamento, entendemos que a escola, ainda que encontre limites por se inserir em uma dada lógica social, não está totalmente conformada, contribuindo, portanto, para a formação de sujeitos críticos. Conforme as análises de Semeraro (2006, p. 376), a filosofia da práxis foi criada por Marx e Engels em um contexto histórico de disputas entre as classes sociais (burgueses e operários) na Europa. O autor explica que naquele momento da história da sociedade, tornou-se necessária a realização de uma análise do social que ultrapassasse a visão distorcida das ideologias em disputa – tanto para entender o seu funcionamento quanto para descobrir de onde decorriam as crises e nelas intervir. De acordo com o autor, Marx e Engels propunham que uma intervenção crítica seria possível quando fosse afastada do conhecimento científico a neutralidade que o distanciava das contradições sociais. Desse modo haveria a formação de intelectuais críticos interessados em entender o funcionamento da sociedade a partir do pressuposto de que a história é fruto da prática humana e não do que pensamos sobre ela.

Pereira (1997, p. 38), com base nos estudos de Bourdieu, traz esclarecimentos sobre a função da escola na atualidade e aponta, como resultados de uma dinâmica social, uma escola que contribui para dissimular a realidade, mas que também pode contribuir para desnaturalizar, como podemos ver no excerto a seguir.

A escola é assim, essa é a sua lógica, por necessidade das coisas. Nunca é demais lembrar, alerta Bourdieu: nas coisas sociais e no pensamento do social há necessidades que devem ser trazidas à luz, pela ciência, como forma de se evitar a “cumplicidade imediata” com as coisas sociais e com a representação reificada do social. ‘O conhecimento científico da necessidade’, escreve Bourdieu (1989, p. 105), “encerra a possibilidade de uma ação que tem em vista neutralizá-la, logo, uma liberdade possível – quando o desconhecimento da necessidade implica a forma mais absoluta de reconhecimento”.

O interesse por essa área de pesquisa veio da necessidade de, primeiramente como estudante de pedagogia e atualmente como profissional da educação, conhecer mais sobre a educação escolar para entender o que é esperado dela como formadora do cidadão, mas também por acreditar que é possível pensar

na formação para o desenvolvimento humano, mesmo que a escola se encontre dentro de uma lógica voltada para o avanço do capital e seja impelida a responder a demandas dele.

O trabalho será realizado a partir de pesquisa e discussão bibliográfica e de análise documental. A pesquisa foi dividida em três capítulos, sendo que no primeiro objetivamos trabalhar com as características das instituições. Esse proposto será perseguido pelo apoio teórico nos estudos de Berger e Berger (1977). Neste trabalho os autores definem o que é uma instituição com base nas cinco características que ela deve possuir. Chauí (2003) também deu a sua contribuição, ao apresentar as instituições como uma necessidade “da sociedade para a sociedade”, porquanto criadas para atender as demandas existentes em cada contexto, podendo sofrer transformações de um contexto social para outro. Já Faleiros (2011) foi importante por destacar as características das instituições numa sociedade marcadamente desigual, em que o Estado é levado a trabalhar para equilibrar os conflitos de interesses de classes e o faz através das instituições.

Ainda no primeiro capítulo, falamos da escola como instituição social e sua função e trazemos autores como Durkheim em defesa de uma educação para a promoção de uma harmonia social, ou seja, as instituições sociais no desempenho de suas funções buscam inculcar normas e valores para a formação de uma consciência coletiva. Na visão do autor, a escola não pode se distanciar muito da visão de educação pensada para cada contexto pelo seu compromisso com a totalidade e ressalta que, no desenvolvimento de suas funções, a escola sofre influência das demais instituições sociais. Cury (1995) traz uma visão mais crítica de educação, pois a sua análise tem como pano de fundo as contradições sociais e as relações conflituosas, resultantes de interesses desiguais presentes na esfera social. Nessa mesma linha de pensamento, temos a contribuição de Neves e Sant’Anna (2005) e Ester Buffa (1996), com análises do papel da educação escolar em estreita relação com as práticas sociais, das relações de poder e do controle ideológico.

A discussão realizada no segundo capítulo busca entender como a escola cumpre a sua função social. Realizamos a análise a partir das considerações sobre a Educação feitas por Dermeval Saviani (2000) em “*Pedagogia histórico-crítica*”. Escolhemos esta obra para encaminhar essa parte do trabalho, pois nela o autor, além de especificar qual é a principal função da escola (transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados), ainda fala de como deve ser

organizado esse processo, contribuindo, portanto, para entender como deve acontecer a prática educativa nessa perspectiva, para a obtenção dos resultados esperados. Trazemos também alguns autores que fazem um breve resgate histórico da educação escolar e sua função em diferentes contextos, tais como Meirieu (2005), Buffa (1996), Mendonça (2011) e Jaeger (2001). Tendo como ponto de partida que o papel principal da escola é trabalhar com os conteúdos científicos, abordamos brevemente quais são os conteúdos científicos selecionados para serem ensinados na escola e como esses se relacionam com alguns elementos presentes na sociedade e são transmitidos aos alunos via escola. Finalizamos o capítulo com autores que apontam a necessidade de uma *práxis* educativa, no sentido de romper com a tendência dominante de naturalização da história.

O terceiro capítulo apresenta a análise de documentos, com destaque para a proposta de formação das Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Paraná. Nesse momento tratamos da função social da escola no Estado do Paraná. Resaltamos o caráter político da construção de uma proposta pedagógica e os princípios que a caracteriza como democrática.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO

Neste capítulo discutimos a escola, considerando aquele elemento precípua para sua existência social, ou seja, seu conceito enquanto instituição social - uma categoria cuja origem reconhecidamente se encontra melhor arguida pelas ciências sociais. Com esse recorte, nosso propósito é o de entender, vinculativamente, a própria natureza da escola. Esse aspecto ganha relevância, uma vez que o debate sobre a função social da escola não deve ser enfaticamente preconizado pelas fronteiras das atividades ali desenvolvidas, mas no eixo articulado do exercício de suas tarefas com a natureza de sua origem. Para Carlos Roberto Jamil Cury (1995, p. 87), por exemplo, a escola tem importante papel para a sociedade porquanto objetiva criar relações entre os sujeitos e a sociedade; desse modo, sua função seria de estabelecer um elo com a totalidade das relações sociais existentes num determinado contexto social. Este aspecto apresenta a importância institucional de adequação a um determinado caráter social dos sujeitos e das futuras gerações. Nossa proposta, neste sentido, não é o resgate amplo das origens institucionais ao longo de toda a existência humana, mas discuti-la a partir da modernidade, destacando, por fim, as instituições particularmente singulares do modelo de produção capitalista. A ênfase deste trabalho, sobretudo, cerca o debate dirigido à instituição educacional e não uma ampla análise sociológica das diferentes determinações institucionais vinculadas ao modelo do capital em si.

Esclarecido este recorte, gostaríamos, primeiramente, de questionar o conceito de instituição, aproximando-o o máximo possível das atuais teorias educacionais. Para a satisfação desse objetivo fundamentamos nosso conceito de Instituição Social nos clássicos estudos de Berger e Berger (1977), Chauí (2003) e Faleiros (2011), uma vez que respondem satisfatoriamente ao quesito de conceituação e método de análise desta primeira e imprescindível categoria de nossa pesquisa.

1.1 O QUE É UMA INSTITUIÇÃO SOCIAL

Cunha (1998, p. 216) assera que Lévi-Strauss, ao estudar as “estruturas elementares de parentesco”, reconheceu a “passagem do fato natural [...] ao fato da cultura”. Para Cunha essa passagem descreve o momento em que o fato primário e cotidiano se “desnaturaliza” (sem deixar, no entanto, de ter sua parte enquanto natureza) para tornar-se fato cultural, reproduzindo-se por meio de diferentes leituras. Esse dado dá um caráter universalizante ao valor das práticas humanas cotidianas.

Ainda que Cunha noticie a categoria *instituição* pelo termo *processo social*, verificamos no excerto o emblemático recorte do momento em que se objetiva socialmente a importação dos valores sociais que serão perpetuados na singularidade das regras, respondendo satisfatoriamente pela existência dos sujeitos contextualmente (no tempo e no espaço). As instituições sociais são assim, entes indispensáveis para o funcionamento da sociedade à medida que, por meio de sua organização, inserem os indivíduos no mundo da linguagem, da cultura e da produção. Verificamos que a articulação conceitual de instituição apresentada por Cunha e Lévi Strauss parte de uma perspectiva de “padrão de controle”, ou seja, transita intersectorariamente a ideia de uma sociedade regulando os comportamentos dos indivíduos em perspectiva de reprodução dos valores e comportamentos mais caros e simbolicamente significativos para conferir, no retrato da conduta privada, o lastro da sociedade em que vivem. Cada um desses valores se entranharia estruturalmente de forma tal que definiria historicamente a identidade, sempre em seu conjunto, dos elementos constituidores de uma dada formação social e em plena defesa dessa particular identidade. Para o exercício eficaz de sua atividade constituidora, cada um desses aspectos se materializará por meio de **instituições**.

Em Chauí (2003), as instituições sociais são reconhecidas enquanto elementos imperativos “da sociedade para a sociedade”, destacando seu exercício diante de parâmetros universais de demandas continuamente existentes que precisam ser respondidas e afirmadas. Por serem determinadas pelas necessidades sociais em cada tempo e lugar, as instituições sofrerão transformações que acompanham o contexto (cenário) político e econômico em que estão inseridas, constituindo-se como elemento de cultura e valor de um povo.

Nos estudos de Berger e Berger (1977, p. 195), confirmamos a tese de que as instituições se originam dessas demandas e destacam os valores e símbolos reiteradamente produzidos e reproduzidos para a manutenção da própria espécie e, por si, apresentam um conjunto de características que lhes são essenciais à identificação. Esses elementos são imprescindíveis para seu reconhecimento porquanto definem aspectos determinantes à racionalidade que orienta sua objetividade, sua existência e a satisfação com esta sua natureza.

Com esses pressupostos, verificamos a necessidade de ultrapassar os elementos mais primários de sua representação (senso comum) no imaginário coletivo (e popular), para caracterizá-la segundo a teoria pertinente. Para isso descrevemos cinco características que, para Berger e Berger (1977), são inerentes à identificação de uma instituição social, a saber:

- a. Exteriorização;
- b. Objetividade;
- c. Força coercitiva;
- d. Autoridade moral;
- e. Historicidade.

Na primeira (**Exteriorização**), verificamos o reconhecimento social pelo testemunho coletivo da existência das instituições sociais que lhes são próprias e pertinentes enquanto elemento exterior a si, que se apresenta “fora” do indivíduo, denotando uma existência “para além” dos indivíduos e esses a elas se submetem. É a consideração coletiva de que não há como vivermos em sociedade sem estarmos vinculados às instituições. Mesmo que haja por parte do indivíduo o desconhecimento delas ou que alguns acreditem viver alheios e sem a elas submeter-se, as instituições continuam a existir. Assim, verificamos inicialmente que vinculamos sua origem ao papel de controle, sempre voltada à orientação dos comportamentos socialmente catalizadores da identidade dos sujeitos de determinado agrupamento. Podemos asseverar em cada instituição social a “funcionalidade” (componente principal) de inculcar nos indivíduos os padrões de controle acordados socialmente pelas gerações anteriores. Entendemos o papel das instituições como algo favorável para os indivíduos e para a sociedade, pois objetiva de certa forma garantir a perpetuidade dos comportamentos indispensáveis à nossa

condição de existência, prevenindo a oposição das vontades individuais às demandas coletivas.

A segunda é a **Objetividade**, característica cuja concretização se realiza na constatação do coletivo dos sujeitos de que existe um determinado modo pela qual tal instituto se apresenta organizado, tanto quanto as possibilidades de dos objetivos traçados serem atingidos. Para cumprir essa “objetividade” é preciso que ao menos “quase todos”¹ os sujeitos admitam que tal instituição seja importante socialmente, a ponto de não existir a possibilidade de negar-lhe o exercício (desconsiderá-la).

A terceira característica (**Força Coercitiva**) consiste em aplicar os comportamentos de modo a demonstrar aos indivíduos a maneira mais adequada para viver em sociedade. Esse aspecto tem estreita ligação com as forças exteriores e objetivas porquanto exige a pressão de instrumentalidade aos sujeitos para acumularem algumas habilidades, costumes e normas para viver na coletividade. É a incorporação dos padrões de comportamentos socialmente construídos cuja rejeição e/ou tentativa de suprimi-los acarretará a legitimidade do uso de medidas repressivas e castigos mais severos.

Na quarta característica (**Autoridade Moral**), a sociedade, por meio das instituições, exerce o controle sobre os indivíduos com base na imposição de valores morais, exigindo determinadas atitudes e ou comportamentos. Berger e Berger (1977, p. 198) advertem: “o grau de autoridade moral atribuído às instituições varia de caso para caso” e a cobrança ao indivíduo varia de acordo com a infração cometida. Nesse caso, as cobranças ocorrerão seguidas “de um sentimento de honradez ofendida”. Os autores indicam que a questão moral pode ser delimitada geograficamente, ou seja, a pena reservada ao indivíduo que desrespeita as regras pode variar muito de um país para outro ou de uma instituição para outra dentro do mesmo território.

A **Historicidade** é o quinto elemento caracterizador da instituição. Neste é revelado todo o comprometimento existencial das instituições durante a vida pretérita dos sujeitos, e o mesmo ocorrerá ao projetar os interesses institucionais para o futuro - e para além dos sujeitos e seus interesses particulares. Os ideais e a

¹ O autor afirma que uma instituição precisa de legitimidade para sua existência, por outro lado não é preciso um reconhecimento absoluto de todos os sujeitos sociais, por isso se refere aos termos “quase todos”.

função das instituições são construídos ao longo de muitos anos, ainda que sofram (e recomenda-se sempre que ocorram) adequações com vistas ao atendimento das necessidades do contexto em que se inserem. O aspecto da historicidade aprova e denuncia a funcionalidade das instituições, tornando-as independentes das vontades individuais (sentido unicamente privado) ou de grupos sociais de costumes particulares, uma vez que seu caráter é universalizante, devendo atingir, portanto, a totalidade da população.

Numa visão já objetivamente atrelada de instituição moderna vinculada ineludivelmente aos interesses do capital, conforme Faleiros (2011, p. 31), as instituições são.

[...] organizações específicas de política social, embora se apresentem como organismos autônomos e estruturados em torno de normas e objetivos manifestos. Elas ocupam um espaço político nos meandros das relações entre o Estado e a sociedade civil. Elas fazem parte da rede, do tecido social lançado pelas classes dominantes para amearhar o conjunto da sociedade.

Segundo o autor, as instituições também apresentam características que as identificam perante todo o corpo social. Elas demonstram sempre o grave liame existente entre a presença de suas contingências e o modo de produção (no caso, capitalista) que “vela” uma intenção, ou seja, seus objetivos estão vinculados à maneira como os sujeitos respondem objetivamente por suas necessidades conforme as possibilidades estatuídas pelo modelo capitalista - que precisa necessariamente se incorporar no tecido social, produzindo sentido a sua existência, sempre num vetor de legitimidade e perpetuação, a ponto de se confundir com os propósitos da sociedade (FALEIROS, 2011).

Faleiros (2011) também descreve um recorte objetivo das características institucionais. Importante observar que o destaque de tais características em Faleiros se faz por meio de uma leitura de um Estado já regulado hegemonicamente pela lógica do capital. Neste sentido, as instituições sociais ocupam o liame entre Estado e sociedade, mas a partir de uma sociedade já configurada por classes (dominantes e dominadas) e marcada pela disputa de interesses. Ainda que a gene de originalidade institucional se mantenha na sociedade de formação capitalista - enquanto objeto inelidível das demandas da sociedade – as “necessidades sociais” devem ser desveladas na esteira da análise

crítica desses fenômenos, exatamente para não mascará-los com uma ficta naturalidade. Este é o princípio regulador para a leitura das perspectivas de Faleiros sobre a instituição social sob a égide do Estado Moderno.

Com estas observações podemos descrever as características apontadas pelo autor:

- Seletivista;
- Coercitiva;
- Autoritária;
- Mercantilista.

Seletivista: por meio dessa característica, a instituição, ao responder pelos problemas que afetam o conjunto das classes dominadas, demonstra, por meio da técnica e da especialidade, a lógica de que os serviços e as demandas podem (e serão) parcializados, abstraídos, analisados, separados, classificados por categorias, fragmentando os demandados em setores (de idosos, menores, acidentados etc.). Segundo o autor, com esta prática aparentemente nega-se a existência de serviços vinculados às origens de classes sociais naturalizando fantasiosamente em nome de uma dita “racionalidade científica” a exclusão e criando obstáculos a possível consciência de classe (FALEIROS, 2011, p. 34).

Coercitiva: tal como descrito em Berger e Berger, esse aspecto destaca as forças “social, moral e psicológica” que agem pela pressão que “emana” da hierarquia e poder (FALEIROS, 2011, p. 32).

Autoritária: conforme Faleiros (2011, p. 33), cada instituição possui a legitimidade de “patrulhar ideologicamente” a vida pessoal e social dos sujeitos:

Este controle se realiza através de entrevista, visitas, fichários, documentos, interrogatórios. Tudo é vasculhado, despossuindo o indivíduo e grupos de si mesmos, colocando-os à mercê de quem controla a informação sobre eles e influencia preponderantemente suas decisões.

Segundo as análises de Faleiros, verificamos na atualidade um contexto que exige das instituições sociais um revestimento por novas funções. Esse aspecto denuncia, segundo o autor, o quanto elas são singularmente criadas em apoio aos discursos e interesses, para enfim, subordinadamente, se atrelar às

camadas dominantes. Nesse intuito, até as instituições consideradas de “caráter universalizante” (vinculadas ao trabalho, ao parentesco e a resolução de conflitos sociais, por exemplo) passam a desempenhar um papel conservador da ordem e do discurso dominante, desenvolvendo ações voltadas ao atendimento paliativo das necessidades das camadas dominadas.

Com isso, podemos asseverar que, em prol de uma regularidade das condições de desenvolvimento (e acúmulo) do capital, as instituições respondem preponderantemente pela promoção de uma política socioeconômica e cultural de perfil “inclusivo” à grande massa de despossuídos, estipulando a ela “mínimos sociais” para a sobrevivência. Toda a perspectiva de investimento institucional se coaduna com dados dessa existência sempre relacionados com a otimização de resultados gerenciais de uma sociedade do capital, racionalizando, assim, o trato institucional ministrado. Essa lógica se associa com as práticas necessárias e salutares da produção e reprodução do capital, principalmente quando os sujeitos se verificam objetivamente enquanto consumidores (de um produto inerente à condição de sua existência) e por meio deste exercício os torna “presumidamente” participantes do processo de produção, impedindo uma possível “subversão da ordem” por via da insatisfação ao esquema de acúmulos e injusta distribuição de riquezas produzidas.

Na atualidade, o desenvolvimento das novas tecnologias (principalmente na área da informatização) permite o controle dos indivíduos sem que eles tenham ampla e segura percepção do fenômeno. As instituições, em largo sentido, retêm um rigoroso reconhecimento sobre o modo de vida das pessoas, suas necessidades e sobre a possibilidade de desenvolverem diferentes ações, segundo o segmento e classe dos indivíduos. O fato de existir uma aguda divisão dentro das próprias classes dominadas, a ponto de fragmentar suas demandas, impede que as mesmas se organizem satisfatoriamente contra tais forças.

Com o objetivo de manter a ordem social (impedindo as contradições de acumulação do capital e negando as contradições sociais resultantes desse mesmo modelo de desenvolvimento), as instituições têm suas finalidades direcionadas “para absorver e amortecer os conflitos sociais” (FALEIROS, 2011, p. 36).

Mercantilista: as instituições modernas são veículos de mercantilização de bens e serviços, concentrando as relações sociais, a

racionalidade de “compra e venda”, sobre os domínios da educação, da saúde, do albergue. A saúde é profissionalizada e comprada, por exemplo. O Estado “financia” então essa categoria especial para ter o acesso a esse mercado especial. O que realmente se torna “normal” neste instituto é o processo de “comprar” e “vender” uma demanda que deve ser objetivamente respondida para a própria preservação da espécie, exigindo, portanto, a “naturalização” de um pronto atendimento aos sujeitos vulnerabilizados ou acometidos (FALEIROS, 2011, p. 33).

Faleiros (2011, p. 34) explicita como a forma de organização da produção determina o papel das instituições. O autor observa em seus estudos que o poder institucional extrapola os limites da superestrutura, pois são pensadas para dar o suporte necessário ao desenvolvimento da produção e impedir que as desigualdades decorrentes do próprio sistema se transformem em barreiras e comprometa o sistema de acúmulo do capital. Nas sociedades capitalistas modernas, o processo produtivo ocorre ao produzir a mais-valia por meio da exploração da força de trabalho. Para Faleiros, as instituições sociais na fase moderna de desenvolvimento do capital se organizam para impedir que problemas como o desemprego, a marginalização e a inadequação dos indivíduos para o trabalho ou para o convívio social se transformem em barreiras para o avanço do capital. Desta forma, as instituições sociais são levadas a desenvolver ações com o propósito de manter a ordem. Como o volume da riqueza é mal distribuído, não é possível aos trabalhadores das camadas populares o amplo acesso aos serviços indispensáveis (moradia, saúde, alimentação, educação, entre outros) para garantir a força de trabalho. Para suprir essa lacuna há uma maquiagem nas instituições para que supram tais necessidades da classe operária, mas de acordo com a manutenção do projeto de poder e interesse das classes dominantes.

A criação de várias instituições (creches, asilos, escolas, prisões) para o cuidado de dada necessidade conforme a categoria específica a qual se dirige, impõe-lhes o caráter de “política social” no sentido de que estão sendo empregadas enquanto benefícios para algumas parcelas da população, atuação que as desqualifica como globalizante para dar-lhe aspectos classistas, por exercer funções que, além de individualizadas, favorecem os interesses de classes, no caso, da classe dominante. A fragmentação dos problemas é uma das manobras para impedir a formação de uma consciência de classe. Nessa perspectiva, as instituições públicas ou privadas têm sua existência voltada ao controle social ao invés de

responder pelas necessidades sociais e coletivas do indivíduo, objetivando o arrefecimento da situação e não a sua extinção.

As instituições ocidentais se marcam precipuamente pela hegemonia de sua organização pela lógica capitalista. Isso implica necessariamente a existência de complexos formadores (instituições) de um determinado sujeito social. Para Marx (1982 apud FALEIROS, 2011) cada modelo de produção acomoda o processo de uma determinada formação social, “política e espiritual”. Portanto, é produto da *história* e a história será o produto da ação humana para construir um mundo eminentemente “humano”. Esse aspecto exige a consideração aos institutos que serão caros à formação de uma determinada sociedade, porquanto se encontram em direta relação ao mundo de sua produção.

Segundo David Harvey (2011, p. 41), a base do capitalismo é a relação entre a produção, o capital e o lucro. Esse relacionamento ocorre por formas distintas nas sociedades capitalistas atuais, apesar de suas características principais ainda serem o “capitalismo industrial de produção” iniciado no século XVIII, cuja base está no capitalista enquanto detém os meios de produção. Esse capitalista contrata força de trabalho para produzir algo que, ao ser colocado no mercado, seja vendido por um preço cujo valor supere os investimentos anteriores para sua produção (o lucro que advém da mais valia retirada da força de trabalho) e assim aperfeiçoam-se os excedentes retirados da força de trabalho para o capitalista. O autor observa que, mesmo nas formas mais modernas de desenvolvimento do capital, como por exemplo no setor de prestação de serviços, a circulação do capital deve ser contínua para evitar perdas no sentido de ter sempre um retorno maior em relação ao capital investido.

Entendemos que o surgimento de novas tecnologias, alavancadas aceleradamente pelo avanço do sistema competitivo da lógica capitalista, trouxe respostas sociais, uma vez que impulsiona e permite o avanço em setores institucionais importantes como saúde, meios de transportes e comunicação. Mas o preço desse progresso foi a depredação do patrimônio natural, a selvagem especulação e exploração de relações sociais, procurando nos desagregar dos laços mais primitivos de uma vida solidária, em franca contradição: o lucro conquistado pela mais valia dos bens produzidos se concentra nas mãos de poucos sujeitos que dominam e se beneficiam mais amplamente dos serviços institucionais existentes.

Outra característica do capitalismo destacada por Harvey é a tendência a contínuas crises e os esforços realizados para superá-las. Segundo o autor, esse modelo de produção depende de uma constante expansão para que haja a circulação do capital. As crises do capital por causa do caráter contraditório interrompem esse fluxo. Quando ocorrem, as instituições trabalham para eliminar as barreiras que surgem.

Em Harvey (2011, p. 46-47) estão descritas seis impeditivos que precisam ser ajustados para garantir a reprodução do sistema capitalista de produção:

- i) Capital inicial sob a forma de dinheiro insuficiente;
- ii) Escassez de oferta de trabalho ou dificuldades políticas com esta;
- iii) Meios de produção inadequados, incluindo os chamados “limites naturais”;
- iv) Tecnologias e formas organizacionais inadequadas;
- v) Resistências ou ineficiências no processo de trabalho;
- vi) Falta de demanda fundamentada em dinheiro para pagar o mercado. Um bloqueio em qualquer um desses pontos interrompe a continuidade do fluxo do capital e, se prolongado, acaba produzindo uma crise de desvalorização.

A originalidade do processo de produção capitalista de tornar-se orgânico às nossas práticas sociais se reveste em maior densidade desde idos de 1750 (HARVEY, 2011, p.). Conforme Harvey, os burgueses do século XVII e XVIII se empenharam na “destruição” do antigo formato de produção feudal por meio de um alto investimento no Estado, alterando a realidade das “instituições políticas, administrativas e jurídicas”, ou seja, reconhecendo a existência de uma institucionalização de valores que prescindem a condição de nossa humanidade e sua reprodução, independentemente de um complexo “gestor” (como se encontrava na pessoa do “Rei” para depois verificarmos no “Estado”), os capitalistas precisam rearticular tais instituições com o propósito de tornar o processo de produção industrial e o consumo de massa organicamente diluídos (uma certa *transubstancialização* dos valores para a reprodução do capital) na sociedade. Para isso utiliza-se das instituições reguladas pelos poderes estatais que repercutem modernamente os valores que singularizam determinada sociedade, repercutindo um rol de novos valores que eternizam a lógica do capital.

István Mészáros (2003, p. 17) ressalta que o modelo capitalista de produção se propõe universalizante, mas apresenta para sua organização (em todas as fases de sua história), mesmo veladamente, características que impedem o surgimento da igualdade de desenvolvimento entre as forças produtivas e o desenvolvimento do indivíduo, pois sua expansão se dá “na *realidade* da alienação *desumanizante* e na *reificação*”. Desse modo, ocorre o desenvolvimento das potencialidades do processo produtivo, mas não necessariamente, das potencialidades humanas, porquanto o indivíduo, nesse processo, é explorado para sustentar a expansão das forças produtivas. Segundo o autor, o modelo de produção capitalista revela suas contradições ao colocar o trabalho subordinado ao capital, cujo sucesso se dá pela exploração do trabalhador, ao ter seu desenvolvimento como cidadão orientado pelos interesses do mercado.

Mészáros (2003, p. 19) elenca as principais contradições existentes nas sociedades capitalistas:

1. “Produção e controle;
2. Produção e consumo;
3. Produção e circulação
4. Competição e monopólio”.

Nos estudos de Mészáros, assim como a perspectiva da instituição é universalizante, o capitalismo, sendo produto artificial, se faz universalizante, necessário como uma demanda institucional, com o objetivo de firmar-se como hegemônico, a única saída. O capital, assim como toda atividade de transformação da natureza, para responder às necessidades objetivas, necessita do trabalho humano para se desenvolver. Contudo, na perspectiva do capital, promove-se a custa da desvalorização do trabalho humano, porquanto a exploração do trabalhador, ao produzir o embrutecimento do homem, impede o desenvolvimento de suas possibilidades humanas ao colocar o modelo de trabalho desenvolvido na forma do capital (capitalismo burguês) como modelo de desenvolvimento humano.

A esse respeito, Marx (apud MÉSZÁROS, 2003, p. 18) reflete:

Na economia burguesa – e na era de produção que lhe corresponde -, esse desenvolvimento completo do conteúdo humano aparece com um esvaziamento completo, essa objetivação universal, como alienação total, e o desmoronamento de todos os objetivos limitados e parciais, como um sacrifício do fim-em-si humano a um fim inteiramente externo.

É um sistema produtivo que se contradiz também ao difundir a ideia de preservação ambiental e economia dos recursos naturais, mas colocar o desenvolvimento do capital acima de toda das questões humanas e ambientais.

O avanço do capital nessa perspectiva se firma sob o aumento do consumo. Mészáros (2003, p. 22), citando Marx sobre esta questão:

Com sua reprodução ampliada a qualquer custo, que pode ser assegurada, pelo menos por algum tempo, por várias modalidades de destruição. Pois, do perverso ponto de vista do “processo de realização” do capital, consumo e destruição são equivalentes funcionais.

O modelo capitalista tem seus pressupostos na organização de um mundo cujas bases de produção se assentam na tecnologia e inovação mecânica em formato industrial. Esta será a resposta aos valores constituintes, à formação de uma cultura de massa (necessariamente consumidora das mercadorias da produção em larga escala) que configuraria a ordem moderna a partir do século XVII.

Segundo Marx (apud ANTUNES, 2004, p. 78):

[...] se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho incorporada na sua produção [...], queremos nos referir à quantidade de trabalho necessária para produzir essa mercadoria numa **dada situação social** e sob **determinadas condições sociais** médias de produção, com uma **determinada intensidade social** média e com uma destreza média do trabalho utilizada.

O autor inova ao acrescentar um novo paradigma às relações do capital e trabalho: a produção da mercadoria em larga escala tem seu sucesso não apenas pelo aperfeiçoamento de uma dada condição tecnológica, mas pelo complexo da situação social que sustenta paulatinamente esse desenvolvimento industrial capitalista, prolongando-lhe a vida.

Harnecker (1980, p. 142) esclarece que uma formação social é uma “totalidade social concreta historicamente determinada”; portanto, independente de qual seja hegemonicamente seu modelo de produção, será identificada pelos seguintes requisitos:

1. “Uma *estrutura econômica complexa*, na qual coexistem diversas relações de produção;
2. Uma *estrutura ideológica complexa* formada por diversas tendências ideológicas, onde a tendência da ideologia dominante corresponde geralmente à da classe dominante;
3. Uma *estrutura jurídico-política complexa* que desempenha o papel de dominação da classe dominante”.

Com estes elementos podemos sustentar teoricamente nossa ênfase na discussão sobre a estrutura ideológica do modelo de produção capitalista, porquanto entendemos que esta responde as nossas inquietações no que concerne a função da ideologia dominante para conservação e divulgação de sua visão de mundo.

De acordo Harnecker (1980, p. 99), para o materialismo histórico (método de estudo da sociedade desenvolvido por Marx e Engels), a estrutura ideológica está presente em todas as ações dos indivíduos e governa todas as áreas de suas vidas, desde a convivência familiar até suas aspirações políticas e prática econômica. Por isso sua forma de agir no mundo não é apenas “pura” e “objetiva”, mas direcionada pelas representações sociais. Segundo essa visão de mundo, nas sociedades capitalistas, todo o comportamento dos homens sofre influência da ideologia burguesa.

A autora faz referência à ideia de representação das sociedades capitalistas desenvolvida por Marx e Engels. Segundo esses pensadores, as sociedades capitalistas são organizadas de forma que foi comparada a um edifício, com

INFRA-ESTRUTURA ou BASE a estrutura econômica da sociedade, e de SUPERESTRUTURA às instituições jurídico-políticas, Estado, direito etc., e as “formas da consciência social” que correspondem a uma infra-estrutura determinada (HARNECKER, 1980, p. 91 – grifos no original).

Segundo Harnecker, a ideologia pertence à superestrutura, contudo está presente em todas as esferas sociais para garantir a existência da formação de uma consciência social, nesse caso, com vistas à sustentação da visão de mundo dominante.

Cada uma das estruturas tem o papel de historicamente identificar, sempre em seu conjunto, os elementos constituidores de uma dada formação social. Para o exercício eficaz de sua atividade constituidora, cada um desses aspectos se materializará por meio de **instituições**.

1. 2 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL E SUA FUNÇÃO

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

Na obra Sociologia e Educação, Paulo Meksenas (2000) faz uma análise da visão durkheniana de educação. Para Durkheim as instituições existem como uma objetividade: cada instituição é importante para o bom desenvolvimento social se cada uma cumprir sua função adequadamente.

De acordo com Meksenas, Durkheim entendia que o bom funcionamento da sociedade dependia da harmonia do funcionamento de suas instituições, que teriam como função promover uma moral social, ou normas, condutas e valores que fariam parte da consciência coletiva.

A moral social seria resultado dos valores e ideias compartilhados e validados socialmente. O descumprimento das normas acarretaria punições para os indivíduos, que variam da crítica aos seus comportamentos à exclusão do convívio social nos casos mais graves.

Nessa perspectiva, a formação da consciência coletiva é imprescindível para o bom andamento da vida; a ausência dessa moral coletiva seria responsável pelo surgimento dos problemas sociais.

Na obra citada, o autor ressalta que, na concepção funcionalista de sociedade pensada por Durkheim, a educação escolar é a instituição que traz como objetivo a integração do indivíduo à sociedade, ao passo que elimina a distância

entre os interesses individuais e os interesses coletivos. Nessa perspectiva, a função da educação como instituição social é preparar o indivíduo para viver em grupo, forçando-o por meio de mecanismos que insinuam uma aprovação coletiva. Do mesmo modo, a vida em sociedade implica o contato com o outro, implicando, na maioria das vezes, desconsiderar nossos interesses particulares em favor de uma causa maior: o interesse coletivo. Conforme relatado por Meksenas, para Durkheim, a educação é a instituição responsável por promover a inculcação de valores e normas nas novas gerações, visando sempre ao convívio social, uma vez que sem essa moral coletiva o mundo tornar-se-ia caótico.

Na obra de Durkheim (1955) "Educação e Sociologia", define qual é a função da educação, qual o seu papel como instituição requerida pela sociedade. Durkheim discorda de algumas definições dadas à educação, como é o caso da visão kantiana cuja finalidade da educação seria levar o indivíduo a tornar-se perfeito, à medida que permitiria o desenvolvimento de todas as suas faculdades. O autor sustenta sua crítica a essa visão de formação no fato de haver a necessidade de se desenvolverem diferentes aptidões e que a formação, embora se busque uma harmonia social por meio da educação, ela também contribui para a diferenciação no momento em que tem como fim o exercício de determinada atividade social. Também discorda da visão de pensadores que enxergam na educação uma garantia de felicidade para os que a acessam. Durkheim ressalta que felicidade é algo subjetivo e individual, ou seja, o que é fonte de prazer para um pode não ser para outro, e essa concepção retira aquela finalidade prática da educação; conseqüentemente, ela perderia sua característica de instituição, uma vez que não funcionaria a partir da validação dada pela maioria, mas para atender a objetivos individuais.

Ao descartar a ideia de que exista uma educação ideal capaz de atingir a todos da mesma forma (concepção que desconsidera o contexto histórico e as necessidades de cada época), Durkheim traz alguns exemplos para mostrar que a educação enquanto instituição tem como objetivo atender aos anseios da sociedade na qual está inserida. O autor faz um breve histórico da função da educação em diferentes épocas e lugares.

Em Durkheim (1955, p. 27), vemos que:

A educação tem variado infinitamente, com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele personalidade autônoma. Em Atenas, procurava-se formar espíritos delicados, prudentes, sutis, embebidos de graça e harmonia, capazes de gozar o belo e os prazeres da pura especulação; em Roma, desejava-se especialmente que as crianças se tornassem homens de ação, apaixonados pela glória militar, indiferentes no que tocasse às letras e às artes. Na Idade Média, a educação era cristã, antes de tudo; na Renascença, toma caráter mais leigo, mais literário; nos dias de hoje, a ciência tende a ocupar o lugar que a arte outrora preenchia (DURKHEIM, 1955, p. 27).

O autor argumenta que a variação de um contexto social para outro é necessária, visto que cada modelo de educação foi pensado com a intenção de manter em vigor o modelo de sociedade existente. Desse modo, estaria desempenhando bem o seu papel de instituição social, do contrário iria a contramão aos propósitos da sociedade.

Na continuidade de sua crítica ao modelo ideal de educação, o autor ressalta que a existência da escola enquanto instituição social não ocorre de forma isolada, mas em estreita relação com as outras instituições, cuja criação não é uma mera abstração, mas uma construção histórica e, portanto, se modifica não por influência da vontade individual, mas para atender as mudanças sociais.

Durkheim defende que o papel da educação consiste em preparar as novas gerações para viverem na sociedade e que não há como fugir totalmente da visão de formação desenvolvida para cada contexto. Mesmo as famílias com condições de oferecer uma instrução mais complexa que queiram educar os filhos de forma diferente, devem reter certos valores, costumes e comportamentos apreendidos por todos, uma vez que serão requeridos por todos os membros da sociedade posteriormente. Essas contradições também se encontram no “espírito” do modelo capitalista.

De acordo com o Cury (1995, p. 88), as contradições são produtos de uma sociedade de classes, cada uma com necessidades e interesses diferentes. A classe que se constitui como dominante, por ser dona dos meios de produção, não se contenta em decidir apenas sobre como se dará a produção, mas também pretende ter hegemonia sobre ela e, para tanto, precisa organizar os veículos institucionais (ou não) de distribuição de bens (culturais, econômicos, sociais etc.). Um dos mecanismos mais contundentes para o sucesso dessa empreitada se dá

pelo consenso, ou seja, a aceitação voluntária das classes dominadas. Nesse movimento de busca de consenso, o poder dominante assume como gerais alguns interesses dos dominados como forma de amenizar os conflitos.

Na busca de um consenso, e se possível de um consentimento ativo e coletivo das classes dirigidas, a disseminação dessas ideias no interior das instituições educativas se faz necessária, a fim de que todos consentam que o fato de que os interesses gerais da sociedade se confundam com os interesses das classes dirigentes. Essas ideias pedagógicas, que filtram uma cosmovisão, têm nos *intelectuais orgânicos* da classe dirigente seus principais porta-vozes (CURY, 1995, p. 89).

Contudo, conforme alertado por Cury, a busca pela hegemonia não se concretiza na criação das ideias. O pensamento dominante se torna irresistível aos dominados quando diluído por meio de instituições legítimas à sobrevivência social e criadas para esse fim. Reconhecemos, no entanto, que a busca pela hegemonia encontre resistência à medida que os dominados também possuem sua concepção de mundo, embora a história descreva que esta concepção se sustenta pela sua prática cotidiana e quando não encontra o apoio de um pensamento político mais elaborado (*intelectuais orgânicos*), apenas revela as contradições sociais nas quais vivem, mas não possui força para superá-las. Para constituir-se como “*pedagogia do oprimido*” ou contra hegemônica, na visão de Cury, é necessário um movimento político que transforme esse conhecimento em ideia pedagógica, não de forma espontânea, que contribuiria para o mascaramento das diferenças, ao falar de uma totalidade sem contradições.

A politização da cultura do dominado deve partir de uma reflexão que não vise à simples oposição entre dominados e dominante, uma vez que essa oposição deixaria de fora os elementos culturais e científicos indispensáveis para o desenvolvimento humano e enriquecimento da dessa cultura.

Sobre esta questão, a partir dos estudos das obras de Gramsci, autores ressaltam que no final do século XIX, com a expansão colonial europeia, alguns fatores contribuíram para que houvesse uma mudança nas relações de poder: os sujeitos começaram a adquirir consciência política e a sociedade civil passou a se organizar em defesa de seus interesses. Desses movimentos resultaram conquistas significativas para o trabalhador, como “a jornada de trabalho

de oito horas semanais, as férias remuneradas, o sufrágio universal (inclusive o voto feminino) e o direito de livre associação” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 23).

Contudo, à medida que a classe trabalhadora lutava pela sua emancipação nesse período, a classe dominante intensificava sua luta pela hegemonia, e, para tanto, se utilizou dos mesmos mecanismos que conferia poder de luta à classe proletária para difusão dos ideais burgueses. Assim, dando continuidade às suas análises, Neves e Sant’Anna (2005, p. 23-24) consideram que:

Essa mesma politização da sociedade civil contribuiu para que o consenso, ou adesão espontânea de indivíduos ou grupos aos projetos das classes sociais em disputa na sociedade civil (e também no Estado em sentido estrito⁴), passe a se constituir, ao mesmo tempo, em importante instrumento de dominação da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia nas sociedades contemporâneas, e em poderoso meio de emancipação política das classes dominadas na construção de outra hegemonia: a direção intelectual e moral, política e cultural da classe trabalhadora.

Os autores ressaltam que, no final do século XX, por consequência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, como um novo modo de produção impulsionado pelas novas tecnologias, a microeletrônica e a informática, surge a necessidade de um novo trabalhador.

A escola nasce com essa função diferenciadora de distribuição desigual do conhecimento. É o que podemos ver nos estudos de Ester Buffa (1996), no trabalho intitulado *Educação e Cidadania Burguesa*. Neste trabalho a autora fala sobre a relação da educação escolar com o processo de transformação do modo de produção e, conseqüentemente, com os interesses das classes dominantes, detentora do controle econômico e ideológico. A autora faz uma retrospectiva que nos leva ao fim da Idade Média, quando o modo de produção artesanal dá lugar à manufatura, preparando, por sua vez, o terreno para a grande indústria. De acordo com a autora, é só com o início do modelo de produção capitalista, começado pela manufatura, que o homem é chamado de trabalhador.

A autora relata que, com o nascimento do trabalhador para a indústria capitalista, nasce também a necessidade de mudanças na forma com que a política estava organizada. Os grandes pensadores do século XVI, tais como Locke, Bacon, Descartes, Comenius começam a ver, nessa nova sociedade, a necessidade de uma nova educação.

De acordo com Buffa, nesse momento da História, o discurso burguês de igualdade entre os homens, preconizado por Locke (1632-1704), serviu de base para a organização escolar pública, ou seja, para todos. Assim, havia a garantia desse direito “pelo fato de todos serem homens, um mínimo comum de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico” (BUFFA, 1996, p. 20), oportunizando o acesso aos filhos dos trabalhadores e também às mulheres de frequentarem a escola.

A autora ressalta, outrossim, que na organização dessa escola, que deveria ensinar tudo a todos, foram preservadas as diferenças sociais. Isso significa dizer, portanto, que a educação era comum a todos, mas só uma pequena parte da população tinha acesso a todos os níveis de ensino. A classe trabalhadora, por exemplo, frequentava apenas as duas primeiras fases.

As escolas inferiores, a materna e a primária, exercitam a juventude de ambos os sexos; a escola de latim deve educar, sobretudo, de modo perfeito, os adolescentes que aspiram a coisas mais altas que os trabalhos manuais; e as Academias devem formar os doutores e futuros condutores dos outros para que nem às escolas nem às administrações públicas faltem dirigentes competentes. (COMENIUS apud BUFFA, 1996, p. 20).

A partir de suas análises sobre o tema (educação e cidadania), Buffa verifica que a educação deve formar o “cidadão”, mas que há dois tipos de cidadania dentro das sociedades capitalistas: o cidadão dono dos meios de produção e gozando de todos os direitos e o cidadão trabalhador com o mínimo de direitos que o Estado podia oferecer para essa parcela da população. Segundo a autora, a educação foi organizada para atender a essa sociedade e aos seus dois tipos de cidadão. Em Buffa (1996, p. 27) temos, a esse respeito, a seguinte confirmação; “haverá, então, a proposta de uma educação para os proprietários, os cidadãos, e outra educação para os não proprietários, para o cidadão de segunda categoria”.

Essa concepção de educação pensada, como afirma a autora, para disciplinar o trabalhador para o trabalho e preparar os filhos dos proprietários para os cargos de direção, foi preconizada pela classe burguesa no início do capitalismo para atender as exigências das novas formas de produção. É possível constatar que não havia, nesse momento, a intenção de educar para transformação social ou para a conscientização da classe trabalhadora. Todavia, alguns estudiosos apostam na possibilidade de rompimento com essa proposta de ensino, a fim de que a classe

trabalhadora receba uma formação escolar que possibilite ao trabalhador um desenvolvimento de suas possibilidades plurais, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto no que diz respeito ao desenvolvimento do entendimento sobre cultura, política, artes, economia, entre outros.

Vemos em Cury (1995, p. 94) que:

As instituições pedagógicas são organizações elaboradoras e difusoras das concepções de mundo, por meio de ideias pedagógicas são chamadas a exercer uma função educativa. A serviço de uma hegemonia ajudam a dar suporte à interiorização normativa na classe subalterna da concepção dominante, pelos mecanismos de articulação/desarticulação. Articulação das manifestações próprias da classe subalterna, em torno da direção existente, o que significa desarticulação dessas manifestações em torno da direção que lhe seria própria.

Nas sociedades capitalistas, as ideias pedagógicas para a educação escolar estão relacionadas com a produção. A organização da escola, os conteúdos e até o modo como se ensina irão revelar as contradições presentes neste modelo social. Dessa forma nascem as ideias pedagógicas, que são dominantes; mesmo que estejam mascaradas de totalizantes, trazem em seu interior todas as contradições presentes nas sociedades capitalistas, marcadas pela divisão de classe e divisão social do trabalho. Assim, a classe hegemônica se esforça para dar a direção intelectual às classes dominadas e conduzir o seu entendimento de mundo.

Na visão de Cury (1995, p. 54), *a escola enquanto instituição pedagógica nas sociedades de classe* apresenta a função de articular os interesses da classe dominantes, ao passo que busca uma formação para as classes dominadas com base nas necessidades do contexto social e histórico instituído pelo modelo produtivo existente.

Essa discussão também foi realizada por Neves e Sant'Anna (2005), na introdução da obra *A nova pedagogia da hegemonia*². Nesta, os autores procuram abordar o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil a partir de 1980. O foco das pesquisas está na criação dessa nova pedagogia que, segundo os autores, tenta adequar os valores sociais aos interesses dos organismos financeiros. Também consideram que as transformações sociais decorrentes do

² Os autores fazem uma abordagem crítica sobre as intervenções do capital nas práticas sociais e tomam como referência Antonio Gramsci, que analisou as transformações sociais provocadas pelo desenvolvimento do capitalismo no final do século XX e início do século XXI.

desenvolvimento do sistema capitalista de produção provocaram mudanças nas relações do homem com o trabalho, sua organização e valor, e também interferiram na política e no papel do Estado. Nesse contexto, o Estado é interventor e regula tanto os setores de produção quanto as políticas sociais.

Segundo Neves e Sant'Anna (2005), essas transformações têm objetivos claros para a burguesia: aumentar sua participação política e a manutenção do poder para manter a relação dominada e dominante.

Como falamos anteriormente, a partir das contribuições de Gramsci, os autores afirmam que as sociedades capitalistas são formadas por duas forças, as forças materiais e as ideológicas, e que uma depende da outra. A atuação do Estado está presente em ambas, garantindo à classe dominante poder sobre a classe trabalhadora. Neves e Sant'Anna (2005, p. 32) observam que “Tais mudanças qualitativas nas relações sociais de produção passaram a demandar do Estado novos formatos em seu papel educador”.

Os autores também advertem que, nesse momento da História o Estado, “sob a direção das frações financeira e industrial monopolista da burguesia mundial [...] apoiando-se nas formulações de Hayek e Friedman” (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 32) passa de Estado de bem-estar social a Estado neoliberal, e, desse modo, deixa de atender as necessidades da população trabalhadora para promover a iniciativa privada. Com o apoio da classe dominante, traz para si o comando das classes dominadas; cria-se uma relação entre sociedade civil e Estado que juntos desenvolvem práticas de coerção para manter em funcionamento os projetos da classe dominante e garantir a subordinação dos grupos dominados.

O Estado se encarrega de formar um novo homem, capaz de se autogovernar e viver em sociedade; é esse novo tipo de indivíduo coletivo que irá contribuir para o desenvolvimento dos setores de produção. Nesse contexto, a escola tem a função de formar o trabalhador e o patrão; capacitação técnica para produzir mais e capacitação administrativa para os que desempenhariam a função de organizadores das relações de produção. A escola é um instrumento usado para divulgar os ideais da classe dominante e impedir a construção de pedagogia dirigida pela classe dominada.

O Estado educador capitalista desenvolveu a “pedagogia da hegemonia”; em contrapartida, a sociedade civil pode criar a pedagogia da contra-hegemonia direcionada às classes dominadas e dirigida por partidos políticos

revolucionários. Junto à classe hegemônica estavam instituições como a Igreja Católica, meios de comunicação de massa, sindicatos, entre outros, que trabalhavam para que não houvesse mudanças nas relações sociais, para criar uma harmonia entre as classes, alimentando a ideia de que os interesses da classe dominante correspondiam aos interesses de todos.

De acordo com Neves e Sant'Anna (2005), no Estado de bem-estar social, a preocupação dos estados capitalistas em desenvolver políticas que garantem direitos sociais ao trabalhador, assim como o acesso à riqueza e a diminuição das desigualdades, era uma forma de impedir que as classes trabalhadoras aderissem aos movimentos socialistas. No entanto, foi por intermédio da luta da classe trabalhadora por direitos políticos e sociais que os trabalhadores tiveram seus direitos sociais ampliados e garantidos pelo Estado e, segundo os autores, essa ampliação dos direitos também é apropriada como mais uma forma de manter a dinâmica social existente e de aumentar a produtividade.

Para os autores, no Estado de bem-estar social, uma das metas da pedagogia da hegemonia era impedir que as organizações sindicais pudessem ter uma participação política efetiva, de forma que desestruturar essas organizações e colocá-las sob as ordens do Estado era uma prioridade. Com o enfraquecimento dos sindicatos e a criação de uma nova consciência política por meio de novas organizações de caráter privado, a política social da classe dominante continua forte e passou a ser aceita por grande parte da população mundial como a única política possível.

Essa aceitação impede que a classe trabalhadora questione a exploração e a dominação. Portanto, concordamos com Neves e Sant'Anna (2005) quando dizem que o Estado de bem-estar social se apresentou como uma etapa preparatória para a implantação das políticas neoliberais e que os benefícios oferecidos pelo Estado às camadas populares davam a impressão de que os trabalhadores estavam sendo atendidos nas suas reivindicações, quando, na verdade, eles estavam sendo preparados para aceitar de forma resignada as mudanças que ocorreriam com a chegada do neoliberalismo.

Segundo os autores, nessa nova configuração social, o Estado passa de criador de políticas sociais para provedor de políticas compensatórias, como a filantropia; dessa forma, camufla as desigualdades sociais e impede o surgimento de manifestações, uma vez que:

Os excluídos desse projeto, contingente mais direta e negativamente afetado pelo neoliberalismo, constituiriam um nítido potencial de protesto e insubmissão ao *status quo*, podendo, pois, representar a tentativa de estabelecimento de uma contra-hegemonia (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 33).

Nas análises dos autores, no Estado neoliberal brasileiro, a pedagogia da hegemonia tem trabalhado para manter as organizações trabalhistas divididas em pequenos grupos com pouca consciência política e econômica. Como também pretende fazer com que os ideais e ideias da classe dominante sejam perseguidos pelas classes dominadas, procura ainda fazer com que pessoas com consciência política ligada aos movimentos da contra-hegemonia percam seu espaço de luta. Uma das estratégias utilizadas pela pedagogia da hegemonia consiste em levantar bandeiras de proteção a pequenos grupos de pessoas que sofrem algum tipo de preconceito. Com essa atitude tiram de foco os problemas sociais criados pelo sistema capitalista.

No que se refere ao papel da educação, o que podemos observar é que tanto no Estado de Bem-Estar Social quanto no Estado Neoliberal, as políticas sociais sofreram a influência da classe dominante e, com pouca diferença de um contexto para o outro, a educação para a classe trabalhadora foi pensada de forma que os interesses dominantes fossem contemplados.

CAPÍTULO 2

CUMPRINDO A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

No capítulo anterior falamos sobre a escola enquanto instituição requerida pela sociedade e forjada para atender as demandas vigentes por meio da inculcação de normas, regras e os conhecimentos científicos necessários ao desenvolvimento e à formação do cidadão. Neste capítulo nos debruçamos sobre a função social da escola como espaço fundamental para a transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados.

De acordo com Saviani (1992, p. 16), a educação é atividade necessária para a existência humana, uma vez que as atividades práticas são mediadas por uma gama de conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores. Diferentemente dos outros animais, que agem segundo determinações biológicas e se adaptam à natureza, o homem precisa modificar constantemente a natureza para garantir a própria subsistência. O homem modifica a natureza por meio do trabalho - forma de agir intencionalmente no mundo -, visando à concretização de objetivos anteriormente definidos. Para o autor, esse agir com finalidade é mediado pela cultura, “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. Esses elementos culturais são acumulados ao longo dos anos *“transmitidos de geração para geração por meio do ato educativo”* (SAVIANI, 1992, p. 17). Os seres humanos fazem a cultura e são responsáveis por forjar uma “segunda natureza” no homem.

A instituição escolar está tão imbricada na sociedade que fica difícil imaginarmos a sua extinção, uma vez que, objetivamente, não orientamos, com o mesmo aparato, outra instituição programada para desempenhar suas funções. De acordo com os estudos de Philippe Meirieu (2005, p. 33) na obra “O cotidiano da Escola e da Sala de Aula”, desde as origens da humanidade, a ação educativa acontece todo o tempo e das formas mais variadas entre o adulto que ensina com atividades práticas e exemplos e a criança que imita e observa os mais velhos. A diferença entre os antigos e atuais tempos consiste no fato de as aprendizagens anteriores acontecerem na transmissão entre adultos e crianças, sem objetivamente uma sistematização dos conhecimentos, enquanto a escola se caracteriza pela organização dos conhecimentos e a obrigatoriedade e a progressão dos conteúdos. Portanto, a possibilidade de “avançar” (ou superação de uma condição cognitiva a

outra) depende da aquisição dos conhecimentos a que os alunos tiveram acesso em um determinado espaço de tempo, porque esses conhecimentos foram julgados necessários para a atuação dos indivíduos no contexto em que vivem.

2.1 OBJETO DA ATIVIDADE ESCOLAR: A TRANSMISSÃO E A ASSIMILAÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

2.1.1. Do Conhecimento Comum ao Conhecimento Científico

Nas sociedades modernas, a Escola ganhou destaque no campo da formação dos sujeitos. Contudo, é importante destacar que a educação escolar tem uma história recente quando se trata de instituição responsável pelo processo de transmissão e assimilação de conhecimentos. De acordo com Brandão (2005), no sentido ampliado do termo, a educação sempre existiu em todos os grupos sociais e de diferentes formas, pois sempre houve a necessidade de transmissão do saber, das ideias e das crenças com o objetivo de permitir que as crianças tenham acesso aos conhecimentos importantes para a comunidade. Apesar da inegável importância atribuída à instituição escolar, em relação à função que desempenha na sociedade, a escola não é a única responsável pela transmissão do conhecimento, uma vez que o seu campo de atuação diz respeito ao conhecimento científico, conforme visto em Saviani (1992). Brandão (2005, p. 13), na obra “O que é educação” trata sobre este tema. Segundo este autor a educação não está restrita ao espaço escolar apenas e afirma: “Por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferências de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado”. Todas as sociedades, desde as mais primitivas às mais modernas, desenvolveram instituições responsáveis pela inserção do homem no contexto social em que viviam. De acordo com o autor supracitado:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa os códigos da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo (BRANDÃO, 2005, p. 10).

Enguita (1989, p. 105) também fala desse processo educativo desenvolvido por outras instituições sociais que não a escola e da necessidade de transferir às novas gerações os saberes necessários para que essas sejam inseridos modo de produção existente. Conforme relato do autor, a responsabilidade de preparar as jovens gerações para o mundo está geralmente ligada à supervisão dos adultos, sendo a família a principal instituição responsável por esse aprendizado, que ocorria por meio da observação. A criança aprendia ao acompanhar o adulto e ao observá-lo. Segundo análise do autor, podemos ver que o processo de transmissão de conhecimentos está relacionado às necessidades de cada época, para atender as demandas das atividades produtivas desenvolvidas na sociedade. O autor traz exemplos dessa forma de aprendizado em diferentes momentos da história, em distintas sociedades.

Em seus relatos:

Na Roma arcaica, por exemplo, encontramos uma mistura de aprendizagem familiar e participação na vida adulta em geral: o jovem varão simplesmente acompanha o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra, enquanto as filhas permanecem junto à mãe ajudando-a em outras tarefas. Na economia camponesa, mesmo em nossos dias, a sede de aprendizagem social e para o trabalho continua sendo a família (ENGUIITA, 1989, p. 50).

Na Idade Média, as famílias também mandavam seus filhos aprenderem com outras famílias. Essa prática foi bastante utilizada no modo de produção artesanal em que as crianças de outras famílias eram acolhidas como aprendizes por um mestre artesão; aprendiam ali um ofício e, principalmente, regras de conduta. Nesse contexto a escola era pouco solicitada pelas famílias, pois do ponto de vista da sociedade a que se refere o autor a formação que interessava era a preparação para aprendizado de um ofício e para uma formação moral e religiosa. Nesse contexto, o papel da escola estava mais direcionado a uma formação religiosa e política.

O autor ainda ressalta que, nesse modelo de socialização realizado na forma de intercâmbio, havia também a preocupação de criar uma relação de dependência e subordinação, tanto em relação ao círculo de convivência mais próximo quanto às relações mais amplas.

Nas palavras de Enguita (1989, p. 107):

Em uma época em que as relações de produção são atravessadas de cima para baixo por relações sociais de dependência, a criança que é enviada como aprendiz-servente a outra família está aprendendo algo mais que um ofício ou boas maneiras: está aprendendo as relações sociais de produção.

O autor relata que, embora houvesse nesse contexto histórico a preocupação com o aprender a ler e escrever, essa era uma preocupação secundária, tanto para os nobres, para os artesãos e os camponeses.

A escola enquanto espaço de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados faz parte dos estudos de Sacristán (2002), na obra *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Neste livro o autor afirma que a função da educação escolar enquanto instituição destacada das demais pela tarefa que lhe foi confiada socialmente instrumentalizou-se tecnicamente pela transmissão e assimilação de conhecimentos científicos, com tamanhos rigores e de tal forma que outros agentes educativos, como a família, a igreja e a mídia, perderam essa anterior legitimidade e capacidade. Para o autor, a educação escolar em todos os níveis tem como função civilizar os indivíduos, à medida que eles acessam a cultura globalizada, mesmo seletivamente, por meio dos conteúdos escolares. Dessa forma, “A educação é motivo de progresso para os sujeitos porque os transforma de algum modo, em parte de uma comunidade cultural mais ampla e porque os conduz ou os ajuda a ir além de onde estão”. (SACRISTÁN, 2002, p. 95). Segundo o autor, os conhecimentos escolarizados são organizados para permitir que os sujeitos conheçam outras culturas, por isso tem caráter socializador.

Marisa Vorraber Costa (2007), na obra intitulada *A escola tem futuro?*, fala sobre o papel de destaque que a instituição escolar ocupa nas sociedades atuais. De acordo com a autora, a escola como conhecemos hoje é uma invenção moderna, que data do século XV, originada das “transformações sociais econômicas e culturais” que deram início à modernidade. A escola tem a função de preparar as crianças e os jovens para fazerem parte da sociedade a partir da aquisição de regras, normas e valores, bem como dos conhecimentos científicos, culturais, artísticos e filosóficos que em cada época são apresentados como necessários à formação do cidadão. Nas suas análises do papel social ocupado pela escola, Costa questiona o futuro da escola; no entanto, aponta que esta instituição está tão enraizada na vida das pessoas que há às vezes a naturalização

(mecanização) de suas funções, impedindo que o seu papel seja analisado criticamente.

Ao caminhar nessa mecanização, a sociedade corre o risco de não se perguntar mais sobre a função social da escola. Assim como todas as instituições sociais, a Escola tem um papel histórico a desempenhar na sociedade. Para Sueli Guadelupe de Lima Mendonça (2011, p. 343), a escola é a principal instituição na qual deve acontecer o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, com vistas à formação do indivíduo para a inserção na sociedade. Também em Ester Buffa (1995), a escola, na forma como a conhecemos, nasceu com a Revolução Industrial e Burguesa, com a passagem do modo de produção artesanal para o fabril e seu sentido público. De acordo com as duas autoras, as novas formas de produzir, impulsionadas por novas tecnologias, e o avanço da ciência criaram a necessidade de uma instituição para a sistematização do conhecimento, necessidade também impulsionada pelos ideários proclamados pela Revolução Burguesa do século XVIII de democratizar e colocar a cargo do Estado a obrigação de garantir o acesso de todos aos conhecimentos acumulados historicamente.

A escola, assim como as demais instituições sociais, nasce como projeto originário das demandas sociais em cada contexto histórico. Historicamente, coube à instituição escolar a guarda e a responsabilidade social de transmissão do conhecimento. Essa característica marca o objetivo da escola (MENDONÇA, 2011, p. 347).

De acordo com a autora, a crítica atual da sociedade ao papel da escola coloca em dúvida a função social de transmitir e socializar o conhecimento, revelando os aspectos que a distancia de seus objetivos. Contudo, uma análise crítica do discurso que se coloca como crise da escola nos levará a um entendimento mais ampliado, tanto da função da instituição escolar quanto da sociedade que a originou.

Na perspectiva deste trabalho, não é possível realizar uma análise da escola sem levar em consideração a sua relação com o contexto político/econômico em que está inserida. Por isso damos destaque para a fala da autora em relação aos elementos históricos. Mendonça (2011, p. 346) observa que o estranhamento que vivenciamos sobre a função social da educação escolar não

surgiu no interior dessa instituição, mas são decorrentes dos problemas estruturais da própria sociedade.

A escola moderna origina-se com as contradições do próprio capitalismo e terá de enfrentar, em sua trajetória histórica, o conflito permanente entre um objetivo político ousado e a intenção de exploração da classe trabalhadora.

[...] O projeto burguês de educação é fortemente marcado como elemento de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do corpo dos trabalhadores.

[...] As mudanças do processo produtivo da sociedade capitalista geraram impactos na escola. A intensificação da divisão social do trabalho e suas especificidades expressas no taylorismo/fordismo trouxeram elementos profundos na produção material e subjetiva da sociedade.

Com esse exemplo queremos dizer que a proposta de formação do cidadão terá sempre um sentido material e objetivo, por estar vinculada a um projeto de sociedade, como é possível observar nos Clássicos da Educação como em Durkheim (1955), Jaeger (2001) e Rousseau (1992).

Em Paideia: a formação do homem grego, de Werner Jaeger (2001), a educação é a forma que os homens encontraram para transmitir os valores físicos e espirituais para as futuras gerações, com o objetivo de dar continuidade ao modo de vida resultante de sua ação consciente no mundo. É por meio da educação que o homem pode desenvolver suas capacidades físicas e espirituais e adquire conhecimento do mundo e de si mesmo, tendo em vista o controle sobre a natureza e sobre os outros animais na busca da perpetuação de sua espécie. Segundo esse teórico, a educação é uma objetivação da sociedade com finalidades específicas e características que podem ser elencadas desta forma:

- i) pertence à comunidade e não ao indivíduo;
- ii) busca dirigir as ações e comportamentos dos membros dessa comunidade;
- iii) prescreve o futuro ao educar as novas gerações;
- iv) baseia-se em leis e normas criadas pela comunidade.

Estes atributos citados por Jaeger (2001) revelam a função da Educação para a sociedade, reforçada posteriormente nesta fala:

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. À estabilidade das normas válidas corresponde a solidez dos fundamentos da educação. Da dissolução e destruição das normas válidas advém a debilidade, a falta de segurança e até a impossibilidade absoluta de qualquer ação educativa (JAEGER, 2001, p. 4).

Na visão do autor, apesar do rigor necessário ao ato de educar, há de se reconhecer que normas rígidas demais denunciam um controle autoritário, também prejudicial para a sociedade, uma vez que leva à estagnação da cultura.

Werner Jaeger, por meio de sua obra, destaca as características do ideal de formação humana na Grécia no período clássico e como o seu modelo de educação tem influenciado outros povos até a atualidade. Uma de suas importantes contribuições consiste na análise de que cada povo é caracterizado pela forma como vive e esse entendimento foi possível a partir do ideal de *paideia* ou cultura, desenvolvido pelos gregos. Segundo o autor, nasce com os gregos “um ideal de cultura como princípio formativo” (JAEGER, 2001, p. 8). Ou seja, reunir os esforços necessários para a formação de um tipo de homem.

Conforme destacado pelo autor, o ideal de formação do homem grego foi pensado para o desenvolvimento da essência humana (humanidade) em contraposição a uma formação que visasse a outros fins ou o desenvolvimento individual. A *paideia* grega foi a base para a formação de um homem comprometido com a coletividade. “Ora, o Homem, considerado na sua ideia, significa a imagem do Homem na sua validade universal e normativa” (JAEGER, 2001, p 15). O autor ainda observa que o ideal de formação para o homem grego teve força para ser modelo de formação até nos dias atuais, pois não se tratava de uma proposta descontextualizada, uma vez que sua ligação com o contexto histórico daquele povo pode ser vista nas transformações que esse ideal de formação sofreu à medida que as mudanças históricas aconteciam.

Pensando nessa formação que humaniza, Saviani (2000) assegura que o papel da educação é reunir elementos da cultura com o objetivo de produzir no homem uma natureza específica de acordo com os conhecimentos históricos selecionados.

Em Saviani (2000), o conhecimento produzido pelo homem no processo de transformação da natureza é acumulado historicamente e transmitido às novas gerações com o objetivo de torná-los humanos. Nessa perspectiva, os homens produzem a natureza humana ou, de acordo com o autor, uma “segunda natureza”.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2000, p. 17).

Conforme colocado por esse teórico, a ação educativa não se limita aos bancos escolares; se faz presente em todas as tentativas humanas de transmitir o saber. Contudo, ao ser institucionalizado, um espaço específico para a transmissão e a assimilação do conhecimento, a escola ganha lugar de destaque na sociedade, conquanto o seu papel “consiste na socialização do saber sistematizado”. (SAVIANI, 2000, p. 18). A transmissão do conhecimento sistematizado é a função primordial da educação escolar básica, porquanto o autor faz essa ressalva a respeito desse tipo de saber ao colocá-lo em oposição/comparação aos outros tipos de conhecimento.

- O saber sistematizado refere-se à conhecimento científico;
- i) conhecimento elaborado e não conhecimento espontâneo;
 - ii) saber sistematizado e não saber fragmentado;
 - iii) cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2000, p. 19).

De acordo com o autor estudado, os gregos elaboraram essa relação com o saber ao destacar as diferenças existentes entre o que se constitui como conhecimento para a formação do homem. Dessa forma, o conhecimento foi dividido em *doxa*, *sofia* e *episteme*. Em Saviani (2000, p. 19).

Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro escuro, um misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. [...] *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado.

Saviani reitera que, para a transmissão dos conhecimentos de senso comum e daqueles elaborados com base na experiência de vida das pessoas, a escola não se faz necessária; é até vista com descrença por aqueles que desconsideram a sua função socializadora por meio do acesso ao saber científico. É a necessidade de acesso das novas gerações aos conhecimentos elaborados, como requisito para tornarem-se cidadãos que dá sentido a existência da instituição escolar.

Os esclarecimentos do autor sobre a função central da escola conduz também ao entendimento de currículo como documento que orienta as atividades escolares, com o objetivo de garantir o acesso ao conhecimento sistematizado. O acesso à cultura erudita só é possível ao indivíduo que já adquiriu as habilidades da leitura e da escrita, noções sobre números e uma iniciação nos conhecimentos sobre a natureza e a vida em sociedade. (SAVIANI, 2000, p. 20). *“Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)”*.

Saviani afirma ser o objetivo da educação escolar garantir o acesso dos indivíduos ao mundo da cultura letrada a partir do trabalho com os conteúdos científicos. A escola se distancia de sua função social quando permite que outras atividades, como, no exemplo citado pelo autor, da comemoração das datas festivas, ocupe o papel central do trabalho educativo. Nesse sentido, o currículo precisa ser pensado tendo como base os conhecimentos científicos destinados ao ensino escolar, como forma de garantir que este não compreenda outras atividades, que só são importantes na escola quando trabalhadas para enriquecer os conteúdos e não substituí-los. Na visão do autor, “Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. (SAVIANI, 2000, p. 20). Ou seja, organizar os conteúdos de forma que se tornem acessíveis aos alunos.

2.1.2 A Transmissão (ensino) e a Assimilação (aprendizagem)

Especificada a função social da escola, transmissão e assimilação dos conteúdos, e assinalado o tipo de conhecimento, conhecimento científico, que a escola transmite, Saviani (2000) ressalta a importância do currículo nesse processo. Na visão do autor, *“Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”*. (SAVIANI, 2000, p. 20). Nessa perspectiva, conforme definido pelo autor, o currículo compreende a organização das atividades escolares indispensáveis ao ensino, portanto, deve “Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2000, p. 23). Com essa finalidade, o processo de transmissão do conhecimento escolar precisa levar em consideração o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que, ao final de uma etapa, o aluno tenha adquirido liberdade para executar as tarefas que requerem a aquisição da leitura e da escrita sem dificuldade. Para rebater a crítica feita pela Escola Nova ao ensino tradicional, que afirmava ser a transmissão dos conteúdos responsável por tornar o ensino em algo mecânico e sem criatividade, Saviani fala da impossibilidade de haver aprendizado sem passar por um processo em que as tarefas sejam repetidas várias vezes até se tornar parte da vida do indivíduo, uma segunda natureza. Nesse processo ainda é exigido dos indivíduos/alunos certo nível de atenção e esforço, indispensáveis em qualquer aprendizado, pois antes do domínio total da técnica, ainda é preciso pensar em cada passo necessário à realização de determinada tarefa; contudo, quando esse conhecimento passa a ser uma segunda natureza, o indivíduo já a realiza com liberdade. O autor afirma que o mesmo ocorre com aprendizagem escolar e traz como exemplo a alfabetização. E alerta:

Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte do nosso corpo, do nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. Na medida em que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizado pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito (SAVIANI, 2000, p. 25).

Na visão do autor, o aprendizado nessa perspectiva de criar uma segunda natureza deve ser visto como um processo irreversível; por isso, é

determinado um período de quatro anos³ para a educação primária, por entender que, no processo ensino/aprendizagem, é preciso a repetição das atividades até que estas se tornem parte da vida do aluno.

Para Freire (1996, p. 22), a prática educativa demanda alguns saberes e o principal deles é saber “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nesse processo o professor aprende enquanto ensina e o aluno ensina enquanto aprende. Mesmo preservadas as diferenças entre aluno e professor, não há uma relação entre um sujeito ativo que forma (professor) e o objeto passivo que é formado (aluno). De acordo com o autor, ensino e aprendizagem estão interligados. A partir dessa experiência social de que ensinar e aprender são atos inseparáveis e socialmente necessários, também descobriu-se que era “possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 1996, p. 24). Na visão de Freire, o processo ensino/aprendizagem quando vivenciado de forma verdadeira “participamos de uma experiência total, divertida, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética”.

Este autor expõe a sua crítica ao ensino tradicional, chamado por ele de educação bancária, em que o professor é o sujeito e os alunos objetos, o professor ensina e os alunos aprendem, pois nessa visão de educação, o professor é o que sabe e os alunos os que não sabem. Segundo o autor, essa visão pode impedir que o aluno viesse a desenvolver sua capacidade crítica e “curiosidade epistemológica”, a capacidade de ver além do que é mostrado, ou seja, desenvolver suas capacidades humanas.

2.2 QUAL CONTEÚDO CIENTÍFICO PERMITE O DESENVOLVIMENTO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA?

Os autores estudados até o momento nos esclarecem que a função social da escola está atrelada ao desenvolvimento do homem para viver em sociedade. Sua função é transmitir conhecimentos que desenvolvam as capacidades humanas e que permitam a continuidade do modelo de sociedade existente. Como não é possível acessar todos os conhecimentos produzidos e acumulados ao longo

³ Com a implantação do ensino de nove anos as Series Iniciais do Ensino fundamental passa a ter cinco anos de duração. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB- (BRASIL, 1996).

da história humana, a escola precisa selecionar os conteúdos/conhecimentos que cada sociedade em diferentes épocas julga necessário à formação do homem. Conforme visto em Saviani (2000, p. 19). “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição do saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Como este trabalho dirige seu olhar para a função da Educação Básica, é importante o destaque que o autor dá ao ensino fundamental, ao chamar a atenção para algo que, segundo ele, é tão óbvio que pode ser esquecido. Sobre os conteúdos a serem trabalhados nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Saviani (2000, p. 20) adverte que eles devem permitir que os alunos desenvolvam habilidades que os permita acessar a “cultura letrada”. “Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade”. Na visão do autor, para que esses objetivos sejam atingidos, é preciso saber o que o currículo traz como importante para que aconteça o processo de transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado, já que esse documento organiza o funcionamento da escola, as atividades necessárias ao cumprimento de sua função social.

Pedra (1997), em seus estudos sobre o currículo, relata que ele é entendido como um representante da cultura escolar, porém não se limita às disciplinas escolares, pois traz as impressões dos indivíduos a respeito dessa cultura. O autor afirma que a visão de currículo como um documento que sofre a influência dos grupos sociais em que está inserido, do seu modo de viver e de se relacionar, tem raízes na sociologia da educação, embora os pensadores tenham desenvolvido diferentes relações entre currículo e cultura. Ainda relata que para Durkheim, a escola tinha como função transmitir certo número de conhecimentos que levasse o indivíduo a adaptar-se à sociedade em que vivia, como forma de conservar a ordem social.

Essa concepção de educação ficou conhecida como conservadora, uma vez que, diante da realidade social de desigualdades, espera-se que a escola trabalhe no sentido de “Responder à diversidade instalando processos de diversificação e especialização; ou seja: criando subsistemas educacionais para adaptar a criança ao meio espacial a que, particularmente, se destine” (PEDRA, 1997, p. 46). Numa perspectiva mais crítica, como em Bourdieu e Passeron, segundo se refere o autor, a escola que trabalha com essa diferenciação atua como

“aparelho ideológico” e contribui para reproduzir as desigualdades sociais, servindo aos interesses das classes dominantes.

Se assim é, o currículo seria nada mais que um contenedor das representações das classes dominantes, e o professor, à semelhança da descrição de Durkheim, seria nada mais que o condutor das tarefas próprias para a conservação do poder cultural das classes dominantes (PEDRA, 1997, p. 48).

Segundo Pedra, a busca sociológica para entender como escola e sociedade se relacionam levou um grupo de estudiosos a transformar o currículo em objeto da sociologia em um movimento iniciado na Inglaterra na década de 1960. Os estudos que resultaram dessa “nova sociologia”, conforme relatado pelo autor, apesar de terem sido influenciados por diferentes teorias - “Bernstein, por exemplo, aparece com uma grande influência da sociologia durkheniana; Esland prefere a fenomenologia e Young parece mais próximo do marxismo” (FORQUIM apud PEDRA, 1997), foram importantes, pois permitiram a criação de novas formas de estudos do currículo.

Desses estudos surgiram diferentes interpretações em relação aos conteúdos.

A nova sociologia ou sociologia do currículo começou trabalhando com o pressuposto de que o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes educacionais reflete a distribuição do poder em seu meio e a maneira pela qual trata de assegurar o controle social dos comportamentos individuais (BERNSTEIN, 1971 apud PEDRA, 1997).

De acordo com Pedra, a abordagem de Eggleston de que no currículo se concretiza a seleção e distribuição dos conteúdos é também uma forma de prescrever como deve ocorrer o processo de ensino aprendizagem. Esta preocupação com os conteúdos também faz parte dos estudos de Apple e King (1977 apud PEDRA, 1997), ao questionar a forma inquestionável com que alguns aspectos da cultura são apresentados na escola e como esses recortes da cultura podem acabar servindo à ideologia dominante. Como uma resposta as questões de Apple e King, Pedra (1997, p. 51-52) afirma ser o currículo um recorte dos conhecimentos de uma cultura e esclarece:

Como o tempo escolar é finito e o conhecimento acumulado ultrapassa aquela finitude, não há outra via senão eleger alguns conhecimentos e recusar outros. Toda sociedade define o que é um conhecimento válido. Assim o conhecimento que se apresenta no currículo seguramente será aquele que a sociedade sancionou como desejável ou necessário. Está claro que por tal sociedade não se pode entender algo sem endereço e fisionomia. Ela se mostra e se materializa nos grupos sociais que em seu momento histórico assumem posições de poder.

Em suas análises o autor ainda afirma que os conhecimentos do cotidiano escolar não são representados apenas pelas disciplinas escolares, segundo os entende a visão positivista, para a qual os conhecimentos são “verdades que podem ser confirmadas” e que não estão (não precisam estar) necessariamente relacionados com o contexto histórico. Essa forma de ver também desconhece que a seleção dos conteúdos já é uma forma de dizer o que é válido. Pedra explica que:

Os conhecimentos que pelo currículo são selecionados, sistematizados, distribuídos e avaliados derivam de uma cultura concreta e ultrapassam os denominados “conhecimentos científicos” que, por definição, encontram-se expressos nos conteúdos próprios das diversas disciplinas. Trazem, por isso – por serem culturais -, representações do que pode ser considerado conhecimento válido e não-conhecimento. Transmitem assim para além do “conhecimento científico” um modo de ver e classificar o mundo vivido (PEDRA, 1997, p. 58).

Segundo Pedra (1997, p.58), os estudiosos do currículo acreditam que na seleção dos conteúdos devem ser considerados estes três aspectos:

- I) A cultura cotidiana;
- II) A vida dos alunos;
- III) E o progresso da ciência.

A proposta é que a seleção aconteça a partir de um entendimento entre as “esferas (sociais e individuais)”, levando assim ao reconhecimento de que os conteúdos escolares não pertencem a grupos específicos, mas à cultura de uma sociedade.

2.2.1 Elementos Técnico-Científicos

Nas análises Cury (1995), para justificar suas contradições, o sistema capitalista organiza suas instituições e organizações de forma que essas contribuam para a reprodução dos meios de produção e também das relações de produção. A escola, nesse contexto, se insere como umas das principais instituições responsáveis pela formação do trabalhador, portanto, contribui significativamente para a reprodução do pensamento dominante. De acordo com Cury (1995, p. 59), essa contribuição acontece principalmente porque na perspectiva capitalista a escola é organizada com base na divisão social do trabalho, portanto, desenvolve seu trabalho da seguinte forma: “Evitando a conjugação teoria/prática, impedindo o desenvolvimento de uma ideologia própria do operário, enfim, evitando a democratização do ensino”. Segundo o autor:

A função técnica se faz necessária, não a partir de esquemas apriorísticos, mas a partir de uma estruturação econômica que exige níveis hierárquicos e funcionais na divisão social do trabalho. Vê-se, de novo, que o saber nasce e se intenciona no fazer. Este saber que aí nasce não é neutro, pois ele se intenciona para uma organização do trabalho que deve ser ao mesmo tempo uma técnica de produção e uma forma de dominação do capital sobre o trabalho (CURY, 1995, p. 60).

Dessa forma, segundo o autor, na educação capitalista, o conhecimento é organizado e transmitido de forma desigual e intencional entre os diferentes grupos sociais para manter a forma hierarquizada da sociedade atual.

Manacorda (1991), ao analisar os textos de Marx, destaca que, na proposta marxista para a educação do trabalhador, há preocupação em unir trabalho e ensino, não no sentido atribuído à educação pela pedagogia capitalista, na qual a formação para o trabalho consistia em formar especialistas por ser pensada para a necessidade dos setores de produção e não para o desenvolvimento humano. Em Manacorda vemos que, ao propor uma formação para a classe trabalhadora, Marx entendia o trabalho como “atividade humana” e “manifestação da vida”, portanto ao se apresentar ao homem dividido impedia também o desenvolvimento humano completo.

E completa:

[...] todo homem subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí 'se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos' (MARX apud MANACORDA, 1991, p. 46).

A proposta marxista de ensino profissional diverge do ensino tecnológico na versão burguesa, porque não se trata da capacitação do indivíduo apenas em relação à capacitação profissional, mas prevê o desenvolvimento completo tanto em relação à produção quanto intelectualmente. Nessa perspectiva, o trabalho aparece como atividade necessária ao homem, pois é por meio dele que os homens produzem a vida.

Platt (2009) apoia a sua pesquisa sobre currículo e desenvolvimento humano no materialismo histórico dialético, pois entende que essa tese compreende o homem no seu sentido completo, biológico, social e cultura, além de pensá-lo a partir de sua atividade material, da forma como produz sua vida. Com base nesta visão de homem e de sociedade desenvolvida por Marx e Engels, "A produção das ideias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercambio material dos homens, linguagem da vida real". (MARX; ENGELS apud PLATT, 2009). A partir dos estudos de Marx, a autora observa que, nos diferentes momentos da história, ao produzirem suas vidas os homens buscam a satisfação de suas necessidades e geram outras necessidades, tornando cada vez mais complexo os modos de produção, resultando no avanço tecnológico e no acúmulo do conhecimento. Dessa forma, conforme sugere a autora, numa proposta de formação humana deve haver:

Um currículo que elencará o conteúdo e a forma objetiva destes conhecimentos validados pelas objetivações sociais e que são acumulados historicamente, necessários para o agir humano – tanto no sentido das genialidades de ser "humano" quanto nas especificidades daquilo que materialmente está disponível para o desenvolvimento em seu aspecto particular (esfera do indivíduo) quanto a totalidade da humanidade (PLATT, 2009, p. 130).

Embora o tópico trate do conhecimento em relação à função social da escola, a autora alerta que um currículo de formação humana ultrapassa os limites da instituição escolar, ao julgar o desenvolvimento das aptidões humanas como um direito dos indivíduos que não tiveram acesso à escola.

2.2.2 Elementos Socioculturais

Com base no trabalho de Dominique Juliá (2001), pensar a cultura escolar como um objeto histórico requer um entendimento de que a organização da escola não se dá de forma neutra. A organização das práticas que envolvem o processo de formação dos indivíduos é influenciada pelas contradições presentes naquele contexto histórico.

A história da formação de professores, da organização dos conteúdos e dos textos normativos, no entendimento desse autor, “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política, ou cultura popular” (JULIÁ, 2001, p. 10).

Neste trabalho Juliá nos leva a entender que não dá para pensarmos a educação escolar como um espaço neutro, desligado das questões sociais, ou ainda, como a instituição responsável por absolver a sociedade de seus males. Para fugir desses determinismos, precisamos conhecer a história da educação escolar, que, segundo o autor, foi melhor preservada nos documentos normativos. Nos textos normativos é possível encontrar elementos que resgatam o contexto histórico e social da época e a concepção de cidadão a partir da função dada à escola.

Em um dos exemplos trabalhado por Juliá, o *Ratio Studiorum* jesuíta, vemos que ao longo do tempo esse documento foi sofrendo alterações: mudou a função do ensino, a formação do professor, a organização material da escola.

Desse modo, a função do ensino mudou, atendendo às transformações que ocorriam na sociedade. E a formação que estava inicialmente mais voltada para as questões religiosas, de formação do cristão, precisou ser repensada.

Pouco a pouco, ao longo das experiências de revolta e de abandonos, emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de habitus que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares. [...] A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do

caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências (JULIÁ, 2001, p. 22).

Chervel (1990), no texto *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, também se debruça sobre o papel do ensino escolar, ao analisar as finalidades dessa modalidade de educação a partir da história das disciplinas escolares. O autor pontua que, sendo a escola uma necessidade das sociedades, as finalidades do ensino se modificam de acordo com o cidadão que se pretende formar para atuar naquele determinado contexto social. E conclui que:

Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem. A formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc., não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais (CHERVEL, 1990, p. 187).

Seguindo na mesma discussão, Jean Cloud Fourquin (1993, p.10) ressalta que a relação íntima entre cultura e educação se dá tanto no campo da educação escolar quanto em outras modalidades, uma vez que a vida coletiva exige a aquisição, por parte do indivíduo, de certo número de: “Conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação.”

De acordo com esse autor, os indivíduos são de certa forma moldados por um conjunto de conhecimentos que os antecedem e que está presente em suas vidas para humanizá-los. Contudo, chama a atenção para o fato de que todos esses conhecimentos juntamente constituem o que chamamos de cultura, ou seja, definir o conceito de cultura não tem sido tarefa simples, já que este termo pode designar aspectos universais e de grupos. Nas análises desse autor, quando se trata de educação escolar, a complexidade é ainda maior, pois há a necessidade de selecionar alguns elementos da cultura, tidos como essenciais naquele momento, para a formação dos indivíduos. A necessidade de seleção faz com que a escola trabalhe com uma pequena parte dos conhecimentos produzidos socialmente.

Em Saviani (2000, p. 18) vemos que esta seleção é necessária para haver diferenciação “entre o essencial e o secundário, o fundamental e o acessório”. Para o autor, é a mesma distinção que há entre o que é *clássico*, em relação com o

tradicional e o moderno. Nessa perspectiva, o conceito de clássico diz respeito ao conhecimento que não pode ficar de fora do currículo escolar, por ser indispensável para a humanização dos indivíduos.

2.2.3 Elementos Político-Econômicos

A partir do entendimento de que a escola é o espaço principal para a educação das novas gerações, é dela a função de transmitir os conhecimentos necessários à formação do cidadão, para que este possa agir no mundo. Conforme visto em Sacristán (2002), Costa (2007), Mendonça (2011), Jaeger (2001) e Saviani (2000), também já foi discutido que esses conhecimentos são recorte da cultura de uma sociedade que em cada época seleciona o que considera importante para a formação dos indivíduos. Contudo, os estudos nos alertam que, ao se tratar de uma sociedade de classes, composta por grupos com diferentes interesses, as relações que se desenvolvem também anunciam esses conflitos.

Pereira (1997) realizou um estudo sobre como a escola se insere no processo de reprodução social. O trabalho resulta de suas leituras da perspectiva de Bourdieu sobre a função da escola e como ela contribui para a reprodução da sociedade, ao viabilizar a lei do retorno do capital simbólico. Ao tomar como ponto de partida os estudos que Tomaz Tadeu da Silva realizou a respeito do currículo, o autor afirma:

Que o conhecimento transmitido na escola é distribuído de forma desigual entre as diferentes classes e os diferentes grupos sociais. [...] salienta que as escolas guardam relações muito estreitas com os processos sociais mais amplos de acumulação e legitimação da sociedade capitalista (PEREIRA, 1997, p. 36).

Segundo o autor, ao se fazer uma leitura apressada das teorias da reprodução social, o resultado ao qual se chega é a constatação da inviabilidade de se cumprir, pela educação escolar, os objetivos das pedagogias liberais e libertárias de promover uma ação redentora da sociedade por meio do conhecimento. Esta impossibilidade não seria fruto da vontade dos governantes, de falhas das propostas pedagógicas em vigor ou do trabalho do professor, mas decorre do fato de a escola responder às necessidades da sociedade em que se insere; portanto, nas sociedades capitalistas, “A escola está conformada a uma determinada

funcionalidade social e dela talvez só possam ser esperados certos resultados e não outros”. No entanto, conforme relato de Pedra (1997, p. 40), Bourdieu fala da contribuição da escola e não de sua total submissão, pois assim estaria ignorando “A autonomia do campo cultural em relação ao campo político e econômico”.

Pedra ainda explica que a participação da escola na conservação da sociedade decorre do fato de que ela produz e distribui bens simbólicos, ao passo que:

1 - Cumpre a função de produção e consagração (pelo diploma) dos consumidores, e eventualmente, dos produtores culturais mais adequados – aqueles dotados de *habitus* secundário (conjunto de disposições e aptidões necessárias à apreensão das obras da cultura culta).

2 - A escola legitima e consagra as obras legítimas do passado através de sua incorporação aos programas escolares (PEDRA, 1997, p. 41).

Nessa concepção, a escola reproduz e afirma a cultura, não a cultura de todos os grupos sociais, mas a chamada cultura erudita, culta, que por sua vez é a da classe dominante e por uma questão de maior poder econômico consegue se estabelecer como principal, passando a configurar-se como poder simbólico, dando destaque aos que o possuem em relação aos demais. Pereira (PEDRA, 1997, p. 42), explica: “Os possuidores de capital simbólico são dotados de poder simbólico, espécie de poder quase natural e incessantemente naturalizado, que confere aos seus detentores a legitimidade pela enunciação legítima da palavra”. Dessa forma, as pessoas passam a ser diferenciadas pela quantidade de capital simbólico que possuem. De acordo com o autor, essa classificação acaba por camuflar as desigualdades econômicas. O autor considera que a escola participa desse processo “Na distribuição e na classificação do capital cultural com vistas à legitimação”. Pois, para a apreensão da cultura culta, é necessário que os indivíduos adquiram os códigos que permitam acessá-la, embora a escola, atendendo à característica da sociedade desigual, não possibilite que todos os adquiram igualmente.

Dessa forma,

A escola distribui desigualmente o capital simbólico entre as classes e os grupos sociais porque a distribuição escolar do capital cultural depende tendencialmente do capital simbólico incorporado pelos agentes antes da escolarização, e a incorporação prévia é função da posição ocupada pelos agentes na topografia social (PEDRA, 1997, p. 43).

Todo esse processo leva a uma visão distorcida da realidade, pois essas relações, ao serem naturalizadas, levam a crenças de que o sucesso depende do indivíduo; por isso alguns se destacam, outros não.

Nesse sentido é pertinente a discussão de Kosik (1976) na obra *Dialética do Concreto*, quando fala da impossibilidade que se apresenta nesta sociedade, para que os homens cheguem a uma compreensão da realidade. Na visão do autor, a compreensão da realidade não é atingida pelos indivíduos sem a realização de um esforço que o leve a compreender a realidade que se esconde por trás do fenômeno. Desse modo, o indivíduo não consegue compreender a realidade concreta de imediato e precisa da mediação do pensamento dialético, cuja função é diferenciar a realidade que se apresenta em forma de fenômenos, da realidade essência: as representações das coisas e a coisa em si. A compreensão da coisa em si não se dá na práxis diária, na ação objetiva do homem sobre a natureza.

Nas relações cotidianas, os homens não estão buscando um entendimento, ou não há espaço para uma análise teórica, a partir de uma visão de fora que os levem a compreensão da totalidade, ocasionando um distanciamento entre a representação da coisa e o conceito da coisa em si.

Por isso a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. [...] a práxis que se trata neste contexto é historicamente determinada e unilateral, é a práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue (KOSIK, 1976, p. 14).

Netto e Carvalho (2000), na obra *Cotidiano: conhecimento e crítica* destacam a importância de pensarmos a cotidianidade na sua relação com as práticas sociais mais amplas. Ou seja: entender a realidade como construção histórica na qual se apresentam as possibilidades tanto para a alienação quanto para a superação. De acordo com Netto e Carvalho, essas possibilidades já são exploradas tanto pelo Estado como pela produção, para a formação do indivíduo obediente e do consumidor voraz.

A partir do conhecimento das ações individuais, o Estado direciona suas ações para a formação de um tipo de indivíduo programado que buscará a satisfação de suas necessidades, criadas pela produção, que tem as classes médias

como um modelo de vida que deve ser atingido. Netto e Carvalho (2000, p. 69) reforçam que a cotidianidade se apresenta como possibilidade de superação, porque na vida cotidiana, o homem “opera como um todo atua, nas suas objetivações cotidianas, como um homem inteiro.” Entendem que nas ações diárias o homem participa de forma consciente. É com base nessa conceituação de sujeito histórico que partimos para a discussão do terceiro capítulo, sobre a função social da escola nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Paraná.

CAPÍTULO 3

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO CASO DO PARANÁ

Sabemos que a relação escola-sociedade não se dá de forma simples. A sociedade não é formada por uma classe homogênea, mas por diferentes classes ou grupos sociais com interesses díspares. A formação que interessa a um desses grupos pode não ser desejada por outro. Como vimos em Pedra (1997), as diferenças de classes ocasionadas pelas desigualdades econômicas também leva a uma distribuição desigual da cultura e contribui para a conservação dessas desigualdades. Cury (1995) relata em seus estudos que, numa sociedade com interesses diferentes, a função da escola pode se tornar ambígua. De acordo com esse autor, nas sociedades capitalistas a divisão social do trabalho faz com que o conhecimento escolar seja transmitido de forma desigual, favorecendo assim os interesses do grupo dominante, dos donos dos meios de produção.

A discussão realizada neste capítulo torna-se relevante, pois traz à superfície questões políticas e econômicas que direcionam o trabalho educativo. A criação dessas diretrizes no caso do Paraná é um exemplo que escolhemos para analisar. Conforme exposto no próprio documento, os direcionamentos dos setores políticos e econômicos podem ser entendidos como avanço para a sociedade quando pensado do ponto de vista do desenvolvimento econômico. Da perspectiva das teorias críticas da educação, no entanto, desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano são processos indissociáveis. Desse modo, a criação e implantação de novas diretrizes revelam também que a função social da escola pode ser definida a partir da escolha de uma ou outra corrente pedagógica.

3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO PARANÁ SEGUNDO AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1.1 O Que as Diretrizes São? Função Social da Escola Descrita nas Diretrizes

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o estado do Paraná se apresentam como uma proposta de educação voltada ao resgate da função social da escola, especificamente da escola pública. Escola pública é

entendida neste documento como instituição social voltada para a formação dos sujeitos sociais. Tendo em vista o seu público alvo, crianças e jovens das classes populares, o documento propõe que o papel da educação escolar básica seja garantir a essa parcela da população uma formação que os possibilitem participar da sociedade enquanto sujeitos históricos. Essa participação só é possível com a mediação do conhecimento que acessam via educação escolar (conhecimentos científicos). Conforme explicitado na parte introdutória do documento pela Superintendente da Secretaria do Estado e da Educação do Paraná-SEED, Yvelise de Freitas Arco-Verde, a necessidade de replanejar a escola pública resultou de questionamentos acerca dos princípios que cercam a prática pedagógica, tais como a concepção teórico-metodológica e a formação docente e/ou formação continuada. Conforme apontado por Arco-Verde, nessa reformulação buscou-se direcionar a formação continuada para a reflexão sobre a função social da escola (espaço de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados) e do papel do professor como sujeitos epistêmicos (que também produzem conhecimentos). Nessa visão de formação, a função da educação escolar consiste especialmente em garantir o acesso à cidadania por meio do conhecimento.

A partir do que o documento expõe como função social da escola, buscamos compreender qual base epistemológica alicerça a proposta pedagógica contida nas Diretrizes. As análises confirmam ser uma proposta de ensino fundamentada nas teorias críticas da educação, amparada por um referencial teórico de base marxista. Autores como Kosik (1976), e Sacristán (2000) dão suporte à visão de aluno, escola e sociedade. Desse modo, o documento trabalha com a concepção de alunos como sujeitos que, a partir da aquisição dos conhecimentos escolares seriam capazes de promover a transformação social. Entende que a função da Educação Básica para as camadas populares é a de capacitá-los a promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Desta perspectiva, propõe que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem (PARANÁ, 2008, p. 14).

Propósito da existência do documento

Com o objetivo de dar um novo norte para a prática pedagógica no estado do Paraná, as Diretrizes trazem uma concepção de educação que se opõe à visão de ensino que passou a vigorar no Brasil em decorrência das orientações das políticas internacionais implantadas na década de 1990. O documento denuncia que a necessidade de elaborar novas diretrizes para a educação no Paraná resultou da constatação de que estava em curso, no início da década de 2000, uma organização do trabalho educativo com base na ideologia neoliberal, que resultou numa formação continuada desvinculada da prática educativa e no esvaziamento dos conteúdos.

Essa crítica se encontra presente nos estudos de autores como Kuenzer (1998). Na obra a autora fala sobre o direcionamento dado pelas políticas neoliberais à educação escolar para a formação do cidadão competitivo e flexível capaz de adaptar-se com facilidade às transformações sociais provocadas pelas mudanças que ocorrem nos setores produtivos. Arroyo (1999) reforça a discussão sobre o tema, ao considerar que, nessa visão de formação, a escola é tomada como um mecanismo eficiente no processo de internalização que leva os indivíduos a aceitar as relações sociais existentes, principalmente em relação aos modos de produção. Uma vez que a escola como instituição social é uma necessidade social para atender as demandas de cada contexto, o autor afirma que, na visão das políticas neoliberais, sua função é preparar o trabalhador para o mercado de trabalho, portanto, as propostas pedagógicas são modificadas para atender as mudanças nos setores produtivos. A educação como política social direcionada pelos organismos financeiros internacionais, cuja preocupação com a educação escolar vincula-se a metas estabelecidas para o desenvolvimento econômico dos países periféricos (em desenvolvimento), contribui para a sustentação da visão de mundo de uma parcela da população, a classe econômica dominante. Na visão de Cury (1995, p. 58), sob esse direcionamento, “a educação, escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também veículo de dominação de classe”.

A partir da análise das Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Paraná, entende-se que a proposta pedagógica em questão volta-se para uma visão de educação como possibilidade de “contra consciência”, pois até mesmo os conteúdos das disciplinas devem ser observados de forma contextualizada para que sejam entendidos como construção humana ao longo da história, com possibilidade

de rompimento de paradigmas presentes no campo educacional que contribuem para transformar as ideias dominantes em verdades imutáveis, inviabilizando a formação de sujeitos capazes de compreender as contradições do mundo em que vivem.

Ao refletir sobre como se estruturam os conteúdos de ensino, Nereide Saviani (2000, p. 39) destaca estudiosos que concebem a educação escolar numa perspectiva de trabalho que promove a conscientização e emancipação do homem. Desse modo, denuncia as tendências cujo enfoque dado ao ensino está carregado de controle ideológico dominante, que contribui para a ocultação dos conflitos sociais e transforma a escola em instrumento de controle de uma classe sobre as outras, ao atuar como aparelho reprodutor, ao passo que distribui o conhecimento para atender a organização da sociedade, como forma de garantir o “controle social e a maximização da produção”. Como produtora de conhecimento, a escola também coopera com os grupos que detêm o poder, pois cria conhecimentos necessários ao desenvolvimento dos setores produtivos, e ainda atua como legitimadora da organização social em curso quando naturaliza as ideias dos grupos dominantes (poder econômico), com vistas a garantir o consenso. De acordo com a autora, essas características estão expressas nos currículos, não explicitamente, mas na forma com que os conteúdos são distribuídos, e por meio das normas e valores transmitidos via educação escolar, que contribuem para a “concretização do controle social no campo educacional, concorrendo para a promoção da discriminação de classe, de raça, de sexo”. (SAVIANI, 2000, p. 39).

De acordo com a autora, a perspectiva crítica trabalha com a ideia de “desocultação do currículo”. Nessa visão, o conhecimento precisa ser questionado constantemente, no sentido de que não deve ser aceito como verdade absoluta. Do mesmo modo, faz-se necessário entender que a função da educação escolar supera a tarefa de transmissão de conhecimento científico. Essa conclusão da autora não anula a discussão de Saviani (2000) sobre o que é específico da educação escolar (transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos) abordada no segundo capítulo deste trabalho. Ao falar sobre a função social da escola, esse autor coloca o processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados como função primordial, sem a qual não seria possível o desenvolvimento completo do indivíduo, seja, o tornar-se humano.

Na discussão das Diretrizes, a melhor forma para realizar um trabalho pedagógico que contribua para a formação de sujeitos críticos primeiramente consiste em saber quem são esses sujeitos, qual sua origem e qual sua bagagem cultural. Porém o ensino não pode basear-se somente na vivência dos alunos na busca do desenvolvimento individual; dessa forma estaria repetindo experiências passadas⁴ que propõe superar.

Pensando no papel da educação escolar básica para as classes populares, a atual proposta de formação paranaense optou por um modelo de currículo cujo direcionamento para o trabalho ocorre de forma interdisciplinar e contextualizada.

Nessas diretrizes:

A interdisciplinariedade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teoria e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo (PARANÁ, 2008, p. 27).

Ao propor um trabalho com os conteúdos de forma contextualizada concebe uma formação para o desenvolvimento de “sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas” (PARANÁ, 2008, p. 27). Assim poderão trabalhar para a transformação das mesmas.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ

Histórico da elaboração e implantação das Diretrizes

Conforme exposto no documento em análise, a sua construção se deu a partir da iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, que, durante os anos de 2004, 2005 e 2006, promoveu simpósios e semanas pedagógicas com o objetivo de permitir a participação dos professores da Rede Estadual de Ensino.

⁴ As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná fazem referência ao legado das ideias pedagógicas deixado pela Escola Nova e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A crítica consiste em entender que nessa perspectiva de ensino os conhecimentos construídos historicamente ganham uma abordagem secundária, pois a prioridade é o desenvolvimento individual.

Também fizeram parte desta construção os professores dos Núcleos Regionais de Educação nos anos de 2007 e 2008, por meio do evento promovido pelo Departamento da Educação Básica, chamado DEB Itinerante. Esses eventos foram oferecidos na forma de formação continuada; desse modo os professores, organizados pelas disciplinas que ministravam, puderam refletir sobre a prática educativa.

Nos anos de 2007 e 2008, antes de serem disponibilizadas à Rede Pública Estadual de Educação, as Diretrizes Curriculares Estaduais foram revisadas por “especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação.” (PARANÁ, 2008, p. 8).

A elaboração e implementação do documento está diretamente relacionada ao contexto político, pois coincide com a mudança de governo. Bacinski (2008), em análise à proposta pedagógica paranaense, relata que a escolha da pedagogia histórico-crítica como proposta de formação para a rede estadual de educação passou a fazer parte dos planos de governos de esquerda na década de 1980. O discurso democrático de garantia de um ensino público gratuito e de qualidade figurou como uma bandeira ideológica dos governos que se opunham ao regime militar no Brasil. No caso do Paraná, Bacinski (2008, p. 10) esclarece:

Após a derrocada da Ditadura civil-militar e o início do período de redemocratização social, o estado do Paraná foi governado, por três mandatos sucessivos, por representantes do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Tendo em vista que o referido partido representava oposição ao regime militar, ao assumir o mandato em 1983, passou a apresentar propostas democráticas para as políticas públicas.

Na discussão da autora, esse contexto de transformação política, busca pela redemocratização e insatisfação com o modelo educativo em curso (Educação Tecnicista), foi decisivo para que se pensasse em uma nova concepção de homem, educação e sociedade. Em consonância com este estudo, as Diretrizes Curriculares para Educação Básica no Estado do Paraná fazem referência a esse período anterior à sua elaboração e a ligação entre as duas propostas de ensino, o Currículo Básico da década de 1990 e as Diretrizes de 2008. Ambas vinculadas às teorias críticas fizeram parte do plano de governo do PMDB e trazem como semelhanças a discussão e construção coletivas e a proposta de educação para a formação de sujeitos históricos.

Este breve retorno à década de 1990 teve como pretensão ressaltar que a proposta de formação fundamentada nas teorias críticas da educação está vinculada a um plano de governo. Com base nos relatos das pesquisas sobre o tema (FANK, 2007; BATISTÃO, 2009; BACZINSK, 2008), o fato de fazer parte de um plano de governo não garante a continuidade do projeto em outras gestões. No estudo realizado por Elisane Fank (2007) encontramos o retrato do contexto político em que se deu a elaboração e implementação das DCEs. O cenário político descrito pela autora é o da vitória de Roberto Requião do PMDB em 2002. Em relação às políticas educacionais, a equipe do governo Requião apresenta oposição ao trabalho do governo Lerner, criticado pela política de privatizações e adequação do setor educativo para atender a interesses financeiros. Na gestão de Requião buscou-se construir uma proposta curricular que primava por uma formação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades dos sujeitos.

Ao tomar como base o histórico de elaboração das políticas para a educação paranaense, Fank (2007) elenca as diferenças entre as propostas educativas apresentadas por essas duas gestões, demonstrado no excerto a seguir.

No caso Lerner, caracterizada por acordos que imprimem à educação a perspectiva de pacotes educacionais fechados e impostos conforme a premissa dos organismos de financiamento. Como conteúdo, pode-se definir a base curricular da reforma como expressando uma concepção de educação nas bases conceituais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A gestão Requião busca, na definição de suas políticas, a contraposição tanto ao método como ao conteúdo da gestão anterior e é, neste sentido, que estão propostos os princípios e as ações sistematizados nos primeiros documentos produzidos pela SUED.

Na contramão dos caminhos “antidemocráticos” [...] percorridos pela gestão anterior e com a intenção de perfazer outro caminho, a construção coletiva das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná, articulada à formação continuada do professor e produção de materiais de apoio, tornou-se a maior bandeira de ação que figura nas políticas educacionais da gestão peemedebista (FANK, 2007, p. 84-85).

No governo Requião, a nova equipe da Secretaria de Educação, por meio da SUED, foi responsável pela discussão e reformulação do currículo da educação básica paranaense. Os trabalhos se deram norteados por princípios que, segundo Fank (2007, p. 86) estiveram presentes nas duas gestões dessa administração, a saber:

- i) Educação como direito do cidadão;
- ii) Universalização do ensino;
- iii) Escola pública gratuita e de qualidade;
- iv) Combate ao analfabetismo;
- v) Apoio à diversidade cultural;
- vi) E organização coletiva do trabalho e gestão democrática.

Definido um norte para o trabalho educativo, o próximo passo foi a divisão da SEED em departamentos para atender os diferentes níveis de ensino; cada departamento passou a ser chefiado por professores convidados pelo Secretário da Educação e/ou indicados pelos movimentos sociais. De acordo com a autora, o fato de os departamentos serem chefiados por professores possibilitou uma proximidade da Secretaria de Educação com os professores do ensino superior e da Universidade Federal do Paraná, no último caso, pelo fato de alguns professores convidados a assumir a chefia de departamentos terem sido professores na federal.

De início e com o apoio de uma equipe de transição, a superintendente da educação encaminhou alguns trabalhos no sentido de identificar como se dava a ação educativa na rede pública estadual, sob as orientações das propostas da gestão anterior. Segundo Fank (2007, p. 87), após a realização desse levantamento, no segundo ano fica definido que a construção das novas DCEs teria como ponto de partida a recuperação do “conteúdo democrático das políticas educacionais”.

Sobre a construção coletiva da proposta paranaense de educação, o trabalho da autora supracitada ressalta que o caminho a percorrer se contrapõem nitidamente à concepção neoliberal para a educação do governo anterior. As decisões desta Secretaria de Estado e de Educação caracterizam esta contradição às políticas neoliberais, que primavam pela privatização do ensino e substituiu o pedagógico pelo administrativo. “Isso se percebe no fim das terceirizações e dos repasses das responsabilidades públicas às empresas privadas, especialmente no que tange à formação e contratação de docentes”. (FANK, 2007, p. 88). Entre as mudanças efetivadas pelo governo Requião constam a realização de concursos públicos, com vistas à redução da contratação temporária, e a regularização do

papel do pedagogo, tornando legítimo na escola o pedagógico e não o administrativo, como na gestão anterior.

A construção coletiva das DCEs, com a participação dos professores da rede estadual, apoia-se nos princípios de uma sociedade democrática, princípios estes que fundamentam o plano dessa gestão.

A construção coletiva das Diretrizes é definida “como princípio e método de democratização das políticas educacionais da atual gestão” Fank (idem, p. 88). A autora relata que houve o envolvimento de todos os departamentos de ensino para a realização do trabalho, porém destaca o trabalho realizado pelo Departamento do Ensino Médio, em determinados momentos realizado em parceria com professores do ensino superior, cuja participação deu-se na forma de mediação e orientação das atividades em curso. Essas ações orientadas pela SEED tinham como objetivo colocar em prática as intenções da equipe do governo Requião, de promover a reflexão sobre a prática educativa. Desse modo:

A construção coletiva como método de participação não somente se deu como via de estabelecer o sentido da democracia da política educacional no Estado, como em promover a formação continuada dos professores na condição de “*sujeitos epistêmicos*” do processo (FANK, 2007, p. 89, grifo do autor).

Conforme descrito nas Diretrizes, a mudança de paradigma para a formação continuada dos professores figurava como uma das ações a ser implementada na gestão Requião. A versão final das DCEs traz uma carta da Secretária de Estado de Educação Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde na qual a secretária tece severas críticas ao encaminhamento dado à formação continuada no governo Lerner. (PARANÁ, 2008, p. 10).

De acordo com Fank (2007, p. 96), as conclusões a que se chegaram após a realização de uma sondagem pela SEED com o objetivo de inteirar-se das ações concretizadas na gestão anterior revelaram uma formação que não possibilitava a reflexão sobre a prática educativa, além de promover uma formação voltada para motivação pessoal e elevação da autoestima dos professores, pois tinha como base os preceitos dos PCNs, voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades, obedecendo aos princípios das políticas neoliberais de valorização/responsabilização do indivíduo. Nesse caso,

responsabilização do professor pela “desqualificação da escola pública” (FANK, 2007, p. 96).

Prosseguindo em sua discussão, a autora revela, com base nas análises realizadas pela SUED, que a formação continuada ofertada aos professores por meio da Universidade do Professor localizada em Faxinal do Céu não proporcionava “um trabalho sistemático com as escolas sobre as concepções, os objetivos, a metodologia e a avaliação de cada disciplina” (FANK, 2007, p. 96). Dessa forma, as impressões deixadas por esse período em relação ao método e o conteúdo das políticas de formação para o aprimoramento do trabalho educativo evidenciam a falta de um projeto norteador da prática pedagógica no governo Lerner. A equipe do governo Requião entendeu as práticas que contribuíram para uma formação desvinculada da prática educativa e para o esvaziamento dos conteúdos por priorizar a pedagogia de projetos e trabalho com os temas transversais atendiam aos encaminhamentos expressos nos PCNs.

Da conclusão da SEED na gestão Requião de não haver na gestão anterior uma política de formação que articulasse a formação de professores com o Projeto Político Pedagógico da escola, foi elaborada a proposta de formação continuada e construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais, que se deu por meio de:

Seminários, simpósios, produção dos cadernos das DCEs, Grupos de Estudos, Projetos Folhas, elaboração de livros didáticos públicos, elaboração do PPP, biblioteca do professor e do aluno, reuniões técnicas de capacitação e encontros descentralizados nas escolas para os diferentes níveis e modalidades de ensino (FANK, 2007, p. 97).

Ainda que a proposta buscasse a participação coletiva na construção do documento, o estudo da autora evidencia que não houve participação maciça dos professores da rede estadual de ensino; os eventos descritos na citação acima contavam com a participação uma parcela dos professores que nas escolas atuavam como agentes multiplicadores. Batistão (2009, p. 66) destaca que nem todos os professores participaram dos encontros, realizados a título de formação continuada, porém algumas estratégias foram traçadas para que as discussões chegassem a todos. Segundo relata essa autora, o Departamento do Ensino Médio, por exemplo, organizou textos a partir dos trabalhos realizados nos encontros e os

encaminhava às escolas para análise dos demais profissionais durante as Semanas pedagógicas. O fato de a construção das DCEs não ter contado com a participação maciça dos professores da rede contribuiu para que fosse levantado questionamento acerca do caráter de construção coletiva do documento. Contudo não se nega os esforços realizados pela SEED para que a elaboração das Diretrizes se desse de forma democrática, ao passo que se promoveu o diálogo entre as Instituições de Ensino Superior, a Secretaria de Educação e os professores da Rede Estadual de Ensino.

3.2.1 Seus Princípios: Formação Docente, Concepção de Homem, Escola e Sociedade

Referindo-se à função da escola pública entendida como historicamente determinada, o documento elucida qual é a visão de homem, escola e sociedade contida na sua proposta de formação. Define como sujeitos da educação básica na esfera pública as “crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais” (PARANÁ, 2008, p. 14), que, por meio da educação escolar, acessam os conhecimentos produzidos pela humanidade, necessários para o seu desenvolvimento e participação na sociedade.

Dessa forma, levantamos algumas considerações a respeito da formação para a classe trabalhadora, visto que, conforme expõe o documento em questão, os sujeitos são históricos, ou seja, são formados com base nas relações sociais existentes na sociedade. As DCEs do governo Requião fazem severas críticas à proposta curricular do governo anterior por ser referenciada pelos princípios neoliberais, encaminhamento que acarretou para a prática educativa uma formação docente sem um exercício reflexivo, além de provocar o esvaziamento dos conteúdos. Sobre a relação escola, sociedade e formação dos sujeitos, na concepção neoliberal Kuenzer (1998, p. 109), alega que as novas formas de produção impulsionadas pelo surgimento das novas tecnologias demandaram um novo tipo de trabalhador, o trabalhador flexível, que apresente “novos conhecimentos e novas atitudes no exercício de suas múltiplas funções, como ser social, político e produtivo”. Com o propósito de superar o ensino fragmentado, característica do modelo produtivo taylorismo/fordismo, a proposta neoliberal acabou por voltar-se

para o desenvolvimento do indivíduo⁵ em detrimento do sujeito histórico. Dessa forma, o discurso educativo neoliberal proclamava a formação de um trabalhador que:

Domine os conteúdos básicos da ciência contemporânea que fundamentam os novos processos sociais e produtivos. Exige que tenha novas atitudes e comportamentos perante a sociedade e o trabalho, uma nova ética de responsabilidade, de crítica e de criação, voltada para a preservação da vida, do ambiente, e para a construção da solidariedade, como condições necessárias para a criação de uma sociedade mais humana e mais igualitária que supere a exclusão (KUENZER, 1998, p. 111).

Assim, a realidade social apresenta-se cada vez mais contraditória e excludente, não apenas em relação ao acesso à educação escolar, mas principalmente, em relação ao mercado de trabalho.

A proposta paranaense contida nas DCEs entende que “Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 14). Propõe também uma reorientação curricular com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, com oportunidades para todos. Machado (1991), ao estudar a proposta de formação do trabalhador em Marx e Engels, revela que esses pensadores propunham a criação de uma escola unitária, que reuniria em um mesmo espaço formação intelectual e para o trabalho, pois acreditavam na possibilidade de transformação social por meio da educação, ao passo que a classe trabalhadora se conscientizasse e saísse da condição de alienados na qual se encontrara em relação à burguesia. Todavia, conforme observa a autora, as reivindicações do movimento operário na Europa obtiveram algumas conquistas, mas não a transformação da sociedade. Do mesmo modo podemos afirmar que a proposta de formação paranaense, apesar de se nomear crítica e transformadora, não tem força para provocar mudanças significativas nas relações sociais, embora pretenda e possa por meio do ensino formar cidadãos conscientes, capazes de entender as contradições da sociedade e buscar mudá-las, pois entendem que não são dadas a *priori*, mas historicamente construídas.

⁵ Esta perspectiva contempla a formação de professores conforme vimos em Fank (2007) assim como a visão de aluno, pois qualquer proposta de formação contempla a relação escola-sociedade.

3.3 O QUE AS DIRETRIZES FALAM DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Elementos políticos econômicos/ sócios culturais e técnicos científicos

Reafirmando as discussões tecidas no segundo capítulo deste trabalho sobre a função social da escola, agora nos debruçamos sobre as considerações das DCEs a esse respeito. Nesse documento a escola aparece como “lugar de socialização do conhecimento [...], de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte” (PARANÁ, 2008, p.14). Nessa perspectiva a escola é, portanto, um lugar privilegiado de acesso ao saber sistematizado. De tal modo, a escolha de trabalhar com um currículo disciplinar, segundo consta no documento em questão, vai ao encontro ao entendimento de escola como espaço de transmissão e assimilação de conhecimentos científicos.

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar (PARANÁ, 2008, p. 15).

Saviani (2000, p. 23) fala da função da escola e do currículo, a escola como espaço de transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados e o currículo como mediador do trabalho educativo, possibilitando a organização do tempo, conteúdo e atividades necessárias à realização do ensino. A autora analisa a ideia de alguns teóricos acerca do trabalho de socialização do conhecimento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. De acordo com suas análises, a pedagogia histórico-crítica busca a valorização dos conteúdos de ensino e propõe que o processo de socialização do conhecimento científico e a democratização do ensino ocorram de forma simultânea. E, assim como nas DCEs aponta o currículo como um documento no qual está “impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social”. (PARANÁ, 2008, p.14). Esse caráter político do ensino dos conteúdos aparece no destaque feito pela autora com base nos trabalhos de Silva e Libâneo. Conforme relata a autora:

Ambos enfatizam a socialização do saber elaborado como pressuposto básico para a democratização do ensino; o caráter de classe; contraditório, da função técnico-política da educação; a prática social, materializada no trabalho e nas relações sociais a ele inerentes, como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo; a educação escolar como processo de transmissão-assimilação/apropriação do conhecimento acumulado; a consideração da universalidade e objetividade do saber, a historicidade e não neutralidade de sua produção em relação com os processos de sua aquisição na dialética do processo pedagógico; a escola como mediadora entre o conhecimento espontâneo e o sistematizado, o lócus privilegiado para propiciar às camadas populares os instrumentos de acesso ao conhecimento científico (SAVIANI, 2000, p. 44).

O caráter político do processo educativo consiste em pensar o currículo como orientador de uma prática específica desta instituição, atentando para a não neutralidade dos conteúdos escolares e para a visão de aluno como ser histórico. Esse direcionamento adotado para a elaboração das DCEs paranaenses concebe o conteúdo escolar como recorte da cultura, mas que deve ser trabalhado de forma interdisciplinar, possibilitando assim a compreensão da realidade capaz de oferecer aos alunos da educação básica uma formação que o possibilite enfrentar sua realidade e buscar transformá-la. Segundo Saviani (2000), as proposições da pedagogia histórico-crítica não são ingênuas, reconhece tanto os limites como as possibilidades da escola, cabendo a esta buscar os meios necessários ao desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação do homem na sociedade. A atuação consciente é fruto de um trabalho sistematizado, ou seja, a escola cumprindo sua função.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa trabalhamos com reflexões acerca da função social da escola. No primeiro capítulo propusemos um contorno característico ao nosso objeto de estudo, uma vez que, enquanto instituição social, a escola se assemelha ou deve se assemelhar às demais instituições por meio das características que todas devem possuir, conforme visto em Berger e Berger (1977) e em Faleiros (2011). Entendemos que a discussão acerca das características da escola pública como instituição social contribui para afirmar sua natureza diante de qualquer discurso que desmereça sua função social.

A respeito dessa função, os teóricos estudados tanto no primeiro quanto no segundo capítulo entendem a escola se origina das demandas sociais, atributo esse independente do contexto social e histórico em que está inserida. Vemos que nas sociedades antigas, assim como nas modernas, a função da educação escolar é a formação do cidadão por meio do processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos. Se a pesquisa se esgotasse nesse ponto, teria sua relevância, pois buscou entender qual é a função da educação escolar, suas diferentes perspectivas pedagógicas.

Elegemos, no entanto, para discussão do terceiro capítulo a análise de um documento normativo, no caso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Paraná. A intenção é identificarmos qual a função social da escola expressa no documento. Entendemos que a visão de homem, escola e sociedade expressa em um documento correspondem ao projeto de sociedade em curso, ao desejo de perpetuação, na maioria das vezes, ou de superação em alguns casos. Juliá (2001, p. 10) ressalta a importância desses documentos para a realização de estudos sobre os conceitos que envolvem a o ensino. Segundo o autor, os textos normativos (Diretrizes Curriculares, Parâmetros Curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos, entre outros documentos que norteiam a prática educativa) estão embebidos de conteúdo político, cultural, econômico e religioso, não sendo possível estudá-los em dissociação com o contexto no e para o qual foram pensados.

A proposta de educação paranaense, conforme vimos com a análise do próprio documento e de pesquisas sobre ele, confirma os pontos levantados nos

primeiro e segundo capítulos a respeito da função social da escola: o seu caráter institucional, reclamada pela sociedade, e sua função social, garantir o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, necessários ao preparo das novas gerações para inserção/preservação/transformação da sociedade, de espaço no qual ocorre a transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados. No estudo das Diretrizes paranaenses verificamos sua vinculação ao projeto de governo, cuja proposta de formação tornou-se uma bandeira do plano de governo, que buscava romper com um modelo político ao qual se opunha. Entendemos que a escolha de determinados modelos de formação para os cidadãos deve contribuir para o fortalecimento da sociedade. Jaeger (2001), nesse sentido, descreve as especificidades da educação. Esclarece ser esta uma decisão política em prol da comunidade, portanto busca desenvolver nos indivíduos atitudes e valores condizentes com a visão de sociedade existente ou desejável. Essa é a perspectiva perseguida por uma agenda político-educacional que descreve a escola em sua condição institucional indissociável de uma demanda social.

A construção das Diretrizes paranaense, influenciada por um contexto histórico anterior de reabertura democrática no país e, mais recentemente, pelo interesse de romper com os direcionamentos das políticas neoliberais, bebeu na fonte das teorias críticas da educação a visão de educação/sociedade e cidadão. A partir da análise do documento podemos perceber a influência dos princípios democráticos, não apenas nas proposições acerca da visão de aluno como sujeito histórico, mas, sobretudo, em relação ao entendimento do papel do professor como sujeito epistêmico, participante ativo e consciente na construção da sociedade, à medida que a reflexão sobre a prática educativa o coloca como “sujeito do conhecimento” e não como simples transmissor de verdades prontas.

Arroyo (2007, p. 225), ao refletir sobre a formação humana, apresenta como exemplo de construção democrática o projeto político-pedagógico da construção da *polis*, em Paideia. O autor destaca os princípios de formação presentes nesse projeto de educação e a sua contribuição histórica quando se trata de formação. As lições deixadas pelo projeto de formação do homem grego remetem à educação como um projeto político por meio do qual se busca desenvolver nas novas gerações valores e virtudes políticas que os capacitem para a participação social, tendo em vista a busca do bem comum. Visão contrária ao princípio de

formação voltada para o desenvolvimento do indivíduo, firmada em uma política de méritos.

A partir dos estudos realizados para a elaboração deste trabalho entendemos que as propostas de formação do indivíduo via educação escolar são parte de um projeto político de sociedade, seja para conservação ou para a transformação da mesma. Na proposta contida nas DCEs, apoiada nos princípios democráticos de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, percebeu-se o esforço de caminhar nessa direção, visto que se buscou a participação dos profissionais da educação na construção do documento, atendendo assim ao princípio de construção coletiva. Do mesmo modo vê-se a preocupação com a seleção e trabalho dos conteúdos, visto que, nesta perspectiva, a compreensão da realidade se dá a partir da aquisição dos conhecimentos históricos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-41.

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BACZINSKI, Alexandra V. de Moura. A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistência e contradições. **Revista de Educação**, Campinas, v. 11, n. 11, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art11_31.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2013.

BATISTÃO, Marci. **(Re)estruturação curricular no Paraná**: as diretrizes curriculares como processo de mediação das políticas educacionais. 2009. 83 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/index.php/dissertacoes-defendidas/2009>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J.S. (Org.). **Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1977. p. 193-199.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Lei. 9394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jan. 2013.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesa. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSSELA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.11-30.

CHAUÍ, M. A. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24. p. 5-15. set./out./nov./dez., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CUNHA, Tito Cardoso e. Tempo e Repetição, p. 57 a 63. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, n. 12, Lisboa: Edições Colibri, 1998. Disponível em: run.unl.pt/bitstream/10362/7440/1/RFCSH12_57_75.pdf. Acesso em maio. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALEIROS, V. P. **Saber profissional e poder institucional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FANK, Elisane. **As políticas públicas do estado do Paraná para o ensino médio (2003 – 2006)**: entre a conformação e a superação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2007.

FOURQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global, [s.d.], 1980.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSÍK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: _____. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves de Alderico Toríbio. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zaneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A proposta socialista de unificação escolar. In: _____. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 88-130.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991. v. 5.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 out. 2012.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, Lucia Maria Vanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: _____. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: ensino religioso**. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/ensino_religioso.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2009.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PEREIRA, Gilson R. de M. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei do retorno do capital simbólico. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 60, p. 36-50, 1997.

PLATT, A. D. Formação humana: currículo para o desenvolvimento humano. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v.3, n.1, p. 120-136, 2009.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SACRISTÁN, Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia**. 26. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempo de pós-modernidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 maio 2012.