



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LARISSA DE AZEVEDO DOS SANTOS GUILARDUCCI

**O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES:
POR UMA CONCEPÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA**

RIO BRANCO
2019

LARISSA DE AZEVEDO DOS SANTOS GUILARDUCCI

**O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES:
POR UMA CONCEPÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

Linha de Pesquisa 2: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lenilda Rego de Albuquerque Faria.

RIO BRANCO
2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

G953p Guilarducci, Larissa de Azevedo dos Santos, 1989 -

O papel da escola pública na perspectiva de pais e professores por uma concepção contra - hegemônica / Larissa de Azevedo dos Santos Guilarducci: Pro^a. Dra. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria. – 2019.

142 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2019.

Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Papel da escola. 2. Finalidades educativas. 3. Educação básica. I. Faria, Lenilda Rêgo Albuquerque de (orientador). II. Título.

CDD:370

LARISSA DE AZEVEDO DOS SANTOS GUILARDUCCI

**O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES
POR UMA CONCEPÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre.

Rio Branco-Acre, 09 de outubro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria
(Orientadora)-UFAC

Profª Drª Profa Elizabeth Miranda de Lima
(presidente) -UFAC

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Examinador Externo (Membro Titular) -UNIFESP

Profª Drª João Francisco Lopes de Lima
Examinadora Interno (Membro Titular) -UFAC

Dedico esta pesquisa aos pais e professores que atuam no âmbito da educação básica, bem como a todos aqueles que buscam compreender melhor a instituição escolar em suas peculiaridades.

AGRADECIMENTOS

A forma palpável em que se tornou esta pesquisa é fruto do apoio de muitos, deste modo:

Agradeço a Deus, pois dEle veio o sopro da vida, a saúde e o equilíbrio emocional para conciliar a maternidade, o casamento, o emprego, os estudos de mestrado e, já nestes últimos meses, a condição de gestante, sem me deixar abater pelas intempéries.

À Universidade Pública, pelas portas que me abriu, dada a minha situação socioeconômica no período de graduação.

Ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Acre, pelo esforço empreendido no tocante ao avanço da qualidade da educação deste estado.

À minha orientadora, que com extrema e inspiradora educação e paciência me conduziu ao avanço desta pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, pelo suor diário na condução das aulas e dos debates que nos fazem crescer como pessoas e profissionais.

Aos sujeitos de minha pesquisa, professores e pais, e demais envolvidos, gestores, coordenadores e demais membros das equipes escolares, que se mostraram dispostos a parar um tempo de suas vidas e atender à solicitação do outro, sou grata por suas contribuições.

Ao meu pai, por me ensinar que a vida deve ser enfrentada com coragem e honestidade.

À memória de minha mãe, como uma mulher sempre disposta a trabalhar, incansável, que sempre enxergou além e caminhou para além de seus condicionantes.

Ao meu esposo, que ouviu meus dilemas e os apequenou por inúmeras vezes, que foi por mim em todos os momentos, sempre me lembrando que o caos é passageiro.

Ao meu filho, cujo olhar e sorriso me fazem uma mulher plena e grata, enchendo-me de força para focar no alcance de meus objetivos.

Aos meus irmãos, por me ensinarem a lidar com as diferenças e me mostrarem que o mundo não gira ao redor de meu umbigo, por me permitirem ouvir o contraditório e respeitar o outro em suas diferenças.

Para existir escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe do seu não-domínio ao seu domínio. (Saviani, 2005, p.17)

RESUMO

A presente pesquisa se propõe a analisar, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, as finalidades educativas da escola de educação básica, na visão de pais e professores, de maneira que busca-se responder as seguintes questões: Para pais e professores, qual é o papel da escola? Para estes sujeitos, a escola tem cumprido seu papel? Como eles se posicionam em relação às finalidades da escola da atualidade? O percurso metodológico se faz a partir de duas etapas simultâneas e articuladas, a saber: 1. Construção e apropriação do referencial teórico-metodológico, tanto relativo às questões do método de investigação, quanto às concepções e aos conceitos do objeto de pesquisa; 2. Delineamento e aplicação dos procedimentos técnico-operativos definidos: entrevistas e questionários. As principais referências teóricas utilizadas foram: naquilo que se refere ao Método Materialista Histórico-Dialético, Minayo (2015); Löwi (1998); Paulo Netto (2011); Kosík (1976); Gamboa (1997). Quanto à historicidade da escola, no contexto mundial e brasileiro, Cambi (1999); Manacorda (1995); Enguita (1989); Petitat (1994); Charlot (2013); Libâneo (2016; 2012); Frigotto (1995); Duarte (2012); Souza (1998); Saviani (1997; 2007a; 2012), quanto ao trabalho pedagógico emancipador, Duarte (2012); Saviani (2007b); Franco (2012). Por fim, no tocante à relação dos pais com a educação escolar, Saviani (2012); Paro (2000; 2011). Os sujeitos de pesquisa são seis professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental e sete pais de alunos das séries iniciais do ensino fundamental. A presente investigação foi desenvolvida à luz do materialismo histórico-dialético e das teorias pedagógico-críticas, que têm por base esse referencial. A análise procurou apreender a essência do objeto, analisando as mediações deste em uma totalidade sempre aberta, em movimento. Nossas conclusões são que pais e professores associam à escola ao conhecimento sistematizado e enxergam alguns problemas construídos a partir da expansão do ensino feita de maneira aligeirada e pouco qualitativa. Contudo, nossos sujeitos demonstram uma postura de pouca profundidade crítica aos problemas substanciais da escola e parecem não compreender como algumas atividades secundárias e a ausência de políticas educacionais efetivas estão implicando no rebaixamento do ensino que deveria ser proporcionado através de uma escola contra-hegemônica, a qual busca atender aos interesses da classe dominada e alterar a estrutura social, de maneira que as classes menos favorecidas passem a dominar os conhecimentos que lhe são necessários para romperem com suas limitações sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Papel da Escola; Finalidades Educativas; Classes Sociais; Pais; Professores; Educação; Básica.

ABSTRACT

This research aims to analyze, from a counter-hegemonic perspective, the educational purposes of the elementary school, in the view of parents and teachers, in order to answer the following questions: For parents and teachers, what is the role of the school? For these subjects, has the school fulfilled its role? How do they position themselves in relation to the purposes of today's school? The methodological course is based on two simultaneous and articulated stages, namely: 1. Construction and appropriation of the theoretical-methodological framework, regarding the research method questions, as well as the conceptions and concepts of the research object; 2. Design and application of defined technical-operative procedures: interviews and questionnaires. The main theoretical references used were: regarding the Historical-Dialectical Materialist Method, Minayo (2015); Löwi (1998); Paulo Netto (2011); Kosík (1976); Gamboa (1997). Regarding the historicity of the school, in the world and Brazilian context, Cambi (1999); Manacorda (1995); Enguita (1989); Petitat (1994); Charlot (2013); Libâneo (2016; 2012); Frigotto (1995); Duarte (2012); Souza (1998); Saviani (1997; 2007a; 2012), regarding emancipating pedagogical work, Duarte (2012); Saviani (2007b); Franco (2012). Finally, regarding the relationship between parents and school education, Saviani (2012); Paro (2000; 2011). The subjects are six teachers working in the early grades of elementary school and seven parents of students in the early grades of elementary school. The investigation was developed in the light of historical-dialectical materialism and pedagogical-critical theories, which are based on this framework. The analysis looks to learn the essence of the object, analyzing its mediations in an always open, moving totality. Our conclusions are that parents and teachers associate the school with systematized knowledge and see some problems built from the expansion of teaching done in a fast and low quality way. However, our subjects demonstrate a shallow depth of criticism of the substantial problems of the school and do not seem to understand how some secondary activities and the absence of effective educational policies are implying the downgrading of teaching that should be provided through a counter-hegemonic school, which seeks to meet the interests of the dominated class and alter the social structure, so that the underprivileged classes come to master the knowledge they need to break their social limitations.

KEYWORDS: Role of the School; Educational purposes; Social classes; Parents; Teachers; Education; Basic

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação (ANDE)
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUB	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: MOVIMENTOS REFLEXIVOS E AS APROXIMAÇÕES DO CONCRETO PENSADO CIENTÍFICO	14
1.1 O encontro com o objeto e uma inquietação.....	14
1.2 A delimitação do campo da pesquisa	19
1.3 A definição dos sujeitos de pesquisa	25
1.4 As etapas da pesquisa	30
1.5 O que dizem as recentes pesquisas sobre o papel da escola.....	31
CAPÍTULO 2- A ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO	35
2.1 O Método Materialista Histórico-Dialético	35
2.1.1 A Relação Trabalho E Educação Na Concepção Dialética.....	40
2.2 A Historicidade Da Escola: Do Universal Ao Particular	42
2.2.1 A Escola Em Sua Origem.....	42
2.2.2 O fortalecimento da escola como aparelho ideológico do estado	46
2.2.3 A relação entre a escola e sociedade capitalista	48
2.2.4 A Construção Da Educação Escolar No Brasil	52
2.2.5. O processo de desenvolvimento da educação escolar no Acre.....	60
2.3 A pedagogia histórico-crítica e a formulação de um trabalho pedagógico emancipador.....	64
2.4 Os pais e a escola: Possibilidades para o equilíbrio entre educação familiar e educação escolar	72
CAPÍTULO 3 PARA QUE SERVE A ESCOLA? UMA ANÁLISE DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA CONTRA-HEGEMÔNICA.....	78
3.1 As visões dos professores sobre o papel da escola.....	79
3.2 A crítica dos professores à escola é crítica?	84
3.3 A postura dos professores entrevistados perante a escola dualista da atualidade.....	92
3.4 A visão dos pais sobre o papel da escola	101
3.5 A avaliação do papel social da escola sob a ótica dos pais	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	129
APÊNDICE A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	129
APÊNDICE B- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA-PROFESSORES	130
APÊNDICE C- ENTREVISTA APLICADA AOS PAIS	131
APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO DA PESQUISA-PAIS	133
APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO DA PESQUISA-PROFESSORES	137

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se propõe a analisar as finalidades educativas da escola de educação básica, na visão de pais e professores, de maneira que busca-se investigar qual o papel da escola para pais e professores, bem como se para estes sujeitos a escola tem cumprido seu papel e como eles se posicionam em relação às finalidades da escola na atualidade.

Aqui, adotamos uma análise de concepção contra-hegemônica, nos apoiando nos estudos de Saviani (2007a) ao expor que as pedagogias hegemônicas são aquelas que visam a manutenção do sistema capitalista, enxergando a escola como um local de fortalecimento para esse sistema. Na contramão dessas, temos as pedagogias contra-hegemônicas, as quais são entendidas por Saviani (2008, p. 170) como “orientações que não apenas não conseguiram tornar-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação à serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade”.

Mediante o exposto, esclarecemos que o presente estudo pretende analisar, numa perspectiva crítica contra-hegemônica, se pais e professores ponderam sobre os limites da escola pública de educação básica que oferta um ensino rebaixado no que se refere à propiciação dos instrumentos necessários para que os alunos superem suas limitações sociais, ou se os citados analisam a instituição em questão de maneira passiva.

O percurso metodológico se efetiva a partir de dois processos simultâneos e articulados, a saber: a construção e apropriação do referencial teórico-metodológico e o delineamento e aplicação dos procedimentos técnico-operativos definidos: entrevistas e questionários.

Os achados históricos apresentam que o desenvolvimento da produção desencadeou numa apropriação privada da terra que, por conseguinte, dividiu a sociedade em classes, em que uns são proprietários e outros não. Por consequência, constituiu-se uma educação dualista, já iniciada no escravismo antigo, de modo que os escravos eram educados para desenvolver seu trabalho e os homens-livres para o desenvolvimento do intelecto e da arte da palavra. É para

esse segundo grupo que a escola foi criada, como um lugar para os abastados passarem seu tempo livre (SAVIANI, 2007b).

Passados tantos anos, a instituição escolar permanece ativa. Segundo Costa (1995) “na sociedade moderna emergente inscreve-se o surgimento definitivo de uma civilização de base escolar que se consolidará incessantemente, até os nossos dias” (p.75). A autora em questão segue afirmando que, passados três séculos da idade moderna, atividade de ensinar adotou uma configuração de profissão, pois o estado passou a se encarregar da instituição escolar, tirando-a do controle clerical. Esse controle da escola feito pelo estado:

fez com que o trabalho educativo fosse dirigido e controlado no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social, baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado. (COSTA, 1995, p. 76)

Inúmeros estudiosos abordam sobre a face dicotômica da escola moderna, pois, se munindo do argumento de que a instituição escolar precisaria levar em conta a singularidade dos alunos, a escola acabou se tornando um espaço bastante voltado ao atendimento de necessidades básicas e pouco propício à aquisição do saber elaborado.

Na formulação destas críticas à escola moderna, destaca-se aqui Saviani, o qual desenvolveu a Pedagogia Histórico-Crítica, que avançou no sentido de defender que a escola é o lugar da “transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005, p. 18), e que, como tal, deve organizar o trabalho pedagógico no sentido de proporcionar aos sujeitos singulares a aquisição do saber científico, que lhes é de direito, uma vez que foi produzido pelo conjunto dos homens que lhes antecederam, figurando-se como herança intelectual.

Buscamos nos aprofundar na compreensão sobre como a escola pode contribuir nos processos formativos emancipatórios dos estudantes, entendendo que pais e professores são sujeitos de suma importância no processo educativo e podem, a depender de sua visão sobre qual seja a finalidade da escola, adotar posições que caminhem no sentido de manter ou de buscar reformulações no modelo escolar desconexo de uma educação integral.

Através desta pesquisa procuramos resposta para o seguinte questionamento: O que pais e professores veem como sendo a finalidade da escola

pública de educação básica? Esta indagação central, nos leva a buscar respostas para outras perguntas, como: Dentro de uma perspectiva histórico-crítica da educação, que preconiza que a escola deve propiciar o saber sistematizado aos alunos das camadas populares, a escola pública de educação básica tem cumprido sua função? O que professores e pais pensam sobre as novas funções assumidas pela escola? Quais atitudes pais e professores tomam diante do modelo escolar vigente? Pensamos que responder estes questionamentos é de suma importância para compreendermos a forma como pais e professores atuam dentro do sistema escolar construído no contexto das reformas educacionais neoliberais. Como entendem a finalidade da escola?

Desenvolvemos nossa investigação baseados no método materialista-histórico-dialético, para tal, apoiamos-nos nos estudos de Gamboa (1997); Lowy (1998); Minayo (2015). Kosik (1976); Paulo Netto (2011).

Quanto à historicidade da escola, no contexto mundial e brasileiro, utilizamos Cambi (1999); Manacorda (1995); Enguita (1989); Petitat (1994); Charlot (2013); Libâneo (2016; 2012); Frigotto (1995); Duarte (2012); Saviani (1997; 2007; 2012).

Naquilo que se refere ao trabalho pedagógico emancipador, apoiamos-nos em Duarte (2012); Saviani (2007a); Franco (2012), orientando-nos no critério de que esses autores abordam a escola em sua função social de conferir aos homens os saberes historicamente produzidos.

Por fim, no tocante à relação dos pais com a educação escolar, utilizamos os estudos de Saviani (2012) e Paro (2000; 2011).

Para desenvolver a investigação objetivada, consideramos que a melhor forma de compreender a visão dos sujeitos de pesquisa seria aplicando questionário e entrevista, de maneira que pudéssemos caracterizar os sujeitos da pesquisa em seus aspectos socioeconômicos e saber o posicionamento que os citados adotam perante a escola moldada de acordo com as políticas neoliberais.

O texto está organizado em três capítulos, de maneira que, no primeiro discorreremos sobre como se deu o encontro com o objeto e a delimitação do campo de pesquisa. Ainda neste espaço textual, explicitamos como pensamos a escolha do sujeito e descrevemos brevemente seus perfis socioeconômicos (extraídos através dos questionários aplicados). Por fim, fazemos uma breve análise de alguns estudos que trataram do objeto aqui eleito: a escola.

O segundo capítulo é constituído das bases teórico-metodológicas com as quais o pesquisador busca descrever e analisar o objeto de pesquisa. Também no segundo capítulo estudamos sobre a historicidade da escola, sobre a maneira como se deu sua origem mundial e local e seu desenvolvimento até a contemporaneidade. Ao final do capítulo aqui descrito discorreremos sobre o que se espera do trabalho docente e dos pais dentro de uma visão da escola como espaço de democratização do saber sistematizado.

No terceiro capítulo apresentamos os achados encontrados a partir da aplicação de nossas entrevistas e fazemos um movimento reflexivo que parte do material empírico ao conhecimento teórico, de forma que relacionamos os posicionamentos de nossos sujeitos de pesquisa aos estudos nos quais nos pautamos para formular nosso posicionamento no tocante às finalidades da escola pública de educação básica.

Ressaltamos que o presente estudo foi construído a partir da historicidade acadêmica da pesquisadora, na qual buscou-se a formulação de um pensamento teórico perante a realidade concreta da escola pública. Desta forma, os resultados encontrados são fruto de um olhar sensível e de reflexões que primam pelo rigor, pelas quais apresentamos sínteses possíveis, as quais encontram-se abertas às interlocuções, críticas e incorporações.

1. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO: MOVIMENTOS REFLEXIVOS E AS APROXIMAÇÕES DO CONCRETO PENSADO CIENTÍFICO

O presente capítulo apresenta a forma como se deu o encontro da pesquisadora com o objeto de estudo e a definição dos sujeitos de pesquisa. Externa também como as etapas da pesquisa foram desenvolvidas e discute, por fim, sobre alguns estudos que versaram sobre a temática aqui proposta.

1.1 O encontro com o objeto e uma inquietação

Considero relevante aqui descrever como foram minhas primeiras aproximações com a instituição escolar, visto que este estudo se encontra no terreno da ciência social, na qual o pesquisador não se aparta de sua própria historicidade, mas utiliza suas experiências anteriores como mola propulsora para a busca de uma objetivação.

De acordo com Minayo, uma característica distinta das Ciências Sociais é o fato de que

é intrínseca e extrinsecamente ideológica. Na verdade, não existe uma ciência neutra. Toda ciência- embora mais intensamente as Ciências Sociais- passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores. (MINAYO, 2015, p. 13)

Desta forma, situo meu primeiro contato com a instituição escolar no ano de 1993, no qual, aos quatro anos de idade, passei a frequentar uma escola pública do município de Rio Branco-Acre. Lembro como as professoras que me eram apresentadas pareciam serenas. A maneira como elas conversavam com os alunos fazia com que eu as tivesse como modelo a seguir.

Diariamente, ao chegar em casa, após as aulas, eu era questionada por meus pais sobre o que havia aprendido ali. Ouvia deles, constantemente, que eu deveria ter demasiada atenção ao que me era ensinado, pois, segundo os mesmos, a falta de oportunidade de frequentar assiduamente as aulas, os levou a uma vida de pesado labor, a qual não desejavam a seus filhos.

Minha mãe e meu pai, em meus primeiros anos escolares, não haviam sequer terminado o ensino fundamental. Ele era vendedor ambulante, fruto de uma infância

muito regrada. Minha mãe era costureira, cabeleireira, vendedora, e tudo mais que lhe viesse às mãos para ser. Ele vinha de uma família de agricultores, ela vinha do seringal. Ambos de famílias humildes, em que a escolaridade não era cobrada, visto que o trabalho era tido como primordial, pois lhes garantiria o que comer.

Diante deste contexto, fui levada a ter a escola em grande estima. Mesmo sem estudos, meus pais me orientavam nas tarefas diárias, eram presentes na escola e demonstravam desejo acentuado de que essa instituição me propiciasse os conhecimentos dos conteúdos das disciplinas. Quando penso nestes meus primeiros anos escolares, vêm-me muito fortemente às lembranças a imagem de meu pai com o rosto sisudo, perguntando se eu havia decorado a tabuada, cada erro, uma palmada. Era seu modo de ensinar.

Desta forma, posso afirmar que o percurso feito até a produção do presente estudo foi longo, uma vez que considero que o caminho científico que me levou para a necessidade de estudar a instituição escolar teve início no momento em que decidi ser professora, decisão que foi tomada com base naquela figura de docente outrora descrita. Eu decidi sê-lo ainda na mais tenra idade, pois observar os professores do ensino infantil lecionando me imbuía de um sentimento de empatia pela profissão.

Até ali eu já estava decidida em que carreira seguir, faltava apenas que eu escolhesse em que área da licenciatura eu me formaria. Recordo que estava na sexta série do ensino fundamental, em uma escola pública de região periférica do município de Rio Branco. A sala era quente e superlotada. Ouvi ali uma professora respondendo ao meu colega de classe que ela havia se formado em letras. Ela era alegre, prática, falava com eloquência e lidava com a turma com bastante leveza, inspirada nela decidi seguir aquela mesma área de formação.

Terminei o ensino fundamental, adentrei no ensino médio, e aquela decisão só se reforçava, pois o contato com os clássicos literários, o interesse em conhecer melhor a estrutura da Língua Portuguesa e as discussões propiciadas a partir das leituras feitas durante as aulas de português foram fatores que acentuaram minha escolha.

No ano de 2008, prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Acre e obtive aprovação na seleção supracitada. Cinco anos depois, graduei-me como Licenciada em Letras-Português.

Até ali, apesar das aulas de estágio, eu tinha uma visão completamente romantizada da docência, a conhecia em parte.

Em minha primeira vivência como docente lecionei para a segunda e terceira séries do ensino fundamental, em uma instituição de ensino privada. Ali pude observar que o ambiente escolar é repleto de sujeitos: pais, alunos, corpo administrativo e colegas de profissão. Percebi que estes sujeitos nem sempre são harmônicos entre si, que havia intensa cobrança da comunidade escolar sobre a figura do professor e que eu enfrentaria, todos os dias, uma rotina muito árdua, de planejamentos que seriam frequentemente reformulados.

Anos mais tarde comecei a atuar em instituições públicas de ensino. Meu primeiro trabalho na rede pública foi como assistente de creche. Ali eu era contratada para auxiliar a professora em seu trabalho. A sala de aula era composta por 32 crianças na idade entre 2 e 3 anos e era comum crianças irem à creche doentes ou sem terem feito a primeira refeição do dia, os pais as deixavam depressa, pois depois dali teriam que correr para o trabalho.

Por muitas vezes, a professora apresentava-se cansada e me contava sobre sua rotina de ter que trabalhar em dois turnos para conseguir uma renda que lhe permitisse sustentar a família.

Esta observação do espaço escolar público trouxe contribuições ainda mais significativas para a formulação de meu objeto de pesquisa. Observei que nas escolas públicas os professores não só têm de lidar com as cobranças dos pais, alunos, diretores e coordenadores, mas também lidam com aspectos provenientes dos desajustes sociais, como a fome, a violência mais exacerbada, a superlotação das salas aliada às condições precárias do espaço físico escolar, entre outros.

No ano de 2014 passei a trabalhar como professora efetiva da rede estadual de ensino. Nesta experiência como professora eu lecionei para o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio. Ali percebi que grande parte dos alunos demonstravam interesse em adentrar nos cursos mais concorridos das Universidades Federais, mas me intrigava observar que estes mesmo alunos possuíam grandes dificuldades em elaborar textos simples ou em debaterem assuntos que exigissem certa criticidade.

A experiência acima descrita também me acrescentou a percepção de que alguns daqueles alunos faziam o uso de drogas ali mesmo, nos banheiros do espaço escolar. Eles expunham com naturalidade que consumiam substâncias

entorpecentes e, quando confrontados, argumentavam que sabiam o que estavam fazendo e que poderiam parar quando quisessem.

Foi diante desta vivência que passei a me cobrar, refletia a respeito de como eu poderia atuar para diminuir, naqueles alunos, a distância entre seus sonhos e a realidade que a mim estava colocada. Neste ponto, toda a visão romantizada que eu tinha da docência havia se esvaído.

Anos mais tarde comecei a trabalhar na área administrativa de uma Instituição Federal de Ensino Superior, atuando em processos de seleção de alunos para o recebimento de bolsas assistenciais (onde me encontro até o presente momento). Neste período de convivência constante com alunos em situação de vulnerabilidade social tornei-me mais sensível aos seus dilemas e pude compreender como os discentes socioeconomicamente vulneráveis enfrentam inúmeros desafios para concluírem seus cursos superiores.

O contato constante com um ambiente de fluxo contínuo de pesquisadores, fez-me considerar a importância do aprofundamento científico em minha formação. Desta forma, decidi participar da seleção para o Mestrado em Educação e obtive êxito.

Inicialmente, eu me propunha a pesquisar a respeito das práticas de ensino de língua portuguesa adequadas ao perfil do discente na atualidade. Esse desejo era fruto de minhas observações durante o período em que atuei como professora do ensino médio, em que pude perceber que os alunos na atualidade não se contentam com aulas puramente expositivas, mas estão fortemente ligados às tecnologias e envolvidos por problemas sociais que respingam nas salas de aula.

Contudo, ao participar das aulas de mestrado, meu objeto de pesquisa foi reformulado. Pois os estudos desenvolvidos nas disciplinas do Mestrado em Educação me despertaram para a maneira como a educação e trabalho foram separados com o desenvolvimento das forças produtivas.

Foi também nas discussões feitas nas aulas de mestrado, que pude entender que a escolha da carreira docente impulsionada pelo encantamento com os modelos de professores encontrados na vivência escolar pessoal não era algo exclusivo a mim. Pois o contato com os estudos de Tardif (2002) me permitiu compreender que há formas pré-profissionais do saber-ensinar. Neste estudo a autora pondera sobre a natureza social do saber profissional, pontuando que este saber é produzido não apenas através de uma formação acadêmica para o magistério, mas também pelas

vivências familiares, pelos contatos feitos na formação escolar primária e secundária e pela experiência na profissão.

As problematizações a respeito da maneira como a instituição escolar foi se constituindo como espaço privilegiado de aquisição do saber me levaram à reflexão sobre a importância da escola para a sociedade em que vivemos.

O conhecimento histórico de como o sistema escolar brasileiro foi construído possibilitou-me a compreensão de que a escola sempre foi uma instituição permeada por conflitos e interesses que, frequentemente, não contribuem para a efetiva propiciação do saber àqueles que mais precisam.

As leituras e debates a respeito da precarização do trabalho docente, da forma como os professores são reduzidos à proletarização em detrimento de sua profissionalização somaram-se às minhas primeiras observações do espaço escolar, levando-me a uma visão mais completa de como o trabalho do professor foi, intencionalmente, controlado.

A aquisição dos conhecimentos precitados somada às reuniões de orientação, nas quais pude conhecer mais profundamente a Pedagogia histórico-crítica, que denuncia, no contexto das políticas neoliberais, a escola acolhedora e assistencialista que se apequenou no tocante à propiciação do saber científico, conduziram-me ao que seria, de fato, o meu objeto de pesquisa: O papel da escola.

Os estudos de mestrado me permitiram entender o que a escola deve ser. Minha relação pessoal com a escola, tanto enquanto aluna como enquanto professora, me permitiram observar o que a escola é. Desta maneira, passei a ponderar os danos que a inanição perante o modelo escolar dualista pode trazer para o campo educacional e compreendi que, ao desenvolver a presente pesquisa, eu poderia estender o debate a respeito da razão de ser da escola.

O objetivo geral da pesquisa é analisar, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, as finalidades educativas da escola de educação básica na visão de pais e professores.

Para alcançar o objeto supracitado, proponho, como objetivos específicos: contextualizar o objeto de pesquisa em minha experiência social e acadêmica; descrever o processo da investigação como ação de permanente interrogação frente aos dados coletados; compreender a gênese e desenvolvimento da escola como instituição social destinada à formação das novas gerações pela apropriação da cultura; identificar as mediações entre o local e o universal que configuram o modo

de ser das escolas pesquisadas; compreender o que pensam os pais e professores sobre o papel da escola; apresentar indicações sobre as finalidades educativas da escola numa perspectiva da formação do pensamento crítico e de prática e valores humanizantes.

Por conseqüência, a questão principal de minha pesquisa é: Como pais e professores enxergam o papel da escola? Interessou-me ouvir aqueles que fazem parte do ambiente escolar, a fim de analisar, em uma perspectiva contra-hegemônica, a visão que eles possuem sobre a finalidade da escola. Assim é que passei a elaborar questões de pesquisa que me auxiliariam a responder minha questão principal.

- Para pais e professores, qual é o papel da escola?
- Para pais e professores, a escola tem cumprido sua função?
- Como pais e professores agem diante do modelo escolar vigente?

Consideramos o método Materialista Histórico-Dialético bastante pertinente no esclarecimento de nossas questões, pois à luz deste método, “a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade [...], é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto” (PAULO NETTO, 2011, p. 23). Desta forma, para respondermos os questionamentos levantados nesta pesquisa, pensaremos nosso sujeito em sua relação com nosso objeto de pesquisa, situando-os em suas vivências.

1.2 A delimitação do campo da pesquisa

No que se refere aos procedimentos técnicos, à forma como operamos a presente pesquisa, optamos por fazer um estudo de campo, o qual:

focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. (GIL, 2002; p.53).

Como podemos ver, a pesquisa de campo é voltada para qualquer atividade humana.

Uma vez que pretendíamos observar e discutir a respeito da atividade de educar, pensamos que entrar em contato direto com sujeitos de pesquisa a fim de ouvi-los em seus posicionamentos quanto ao papel da escola seria a maneira mais enriquecedora de desenvolver o presente estudo. Desta forma, iniciamos um processo árduo de reflexão com a finalidade de delimitarmos o campo da pesquisa. Para tal, recorreremos à Lei de Diretrizes Bases da educação, a fim de compreendermos melhor o delineamento da educação básica e refletir, através dos achados na Lei supracitada, qual seria a melhor maneira de construir o campo de pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação estabelece que a educação básica é constituída por pré-escola (de 4 a 5 anos); ensino fundamental (com duração de 9 anos, iniciando-se aos do 6 anos de idade) e ensino médio (com duração mínima de 3 anos). Desta maneira, passamos a pensar de que maneira eu iríamos operar o presente estudo, dada a amplitude que possui o campo da escola.

Chegamos à conclusão de que nosso estudo se concentraria no ensino fundamental, pois compreendemos que, dada a idade dos alunos, no ensino fundamental poderíamos entrar mais facilmente em contato com os pais, interpelando-os no ambiente escolar.

Inicialmente, escolhemos desenvolver nossa pesquisa em (três) escolas de Ensino Fundamental I, objetivando contemplarmos uma pluralidade de estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, de perfis históricos, econômicos e sociais dos sujeitos de pesquisa. Desta maneira, decidimos que nosso campo de pesquisa seria constituído por uma escola estadual de parceria público-privada, de categoria confessional; uma escola pública que estivesse localizada em região central e uma escola pública localizada em região mais periférica do município de Rio Branco.

Após a definição da etapa de ensino e das características das escolas nas quais nossa pesquisa se concentraria, entramos em contato com as Secretarias Estadual e Municipal de educação a fim de conseguirmos uma listagem de escolas e escolher aquelas que tivessem os perfis acima descritos. De posse dessa lista, tendo em vista as características que procurávamos nas escolas, nos dirigimos aos estabelecimentos que possuíam os elementos por nós pré-estabelecidos e solicitamos dos dirigentes escolares a permissão para desenvolvermos nosso estudo.

Apesar de nosso objetivo inicial ter sido o de concentrarmos nossa pesquisa em três escolas que ofertassem o ensino fundamental, as duas escolas de parceria público privada encontradas no estado se negaram a permitir que nosso estudo se desenvolvesse em suas dependências, pois um dos gestores pontuou que a instituição se encontrava com quantidade significativa de estudiosos da educação e, por isso, não poderia autorizar nossa pesquisa. O outro gestor alegou que nosso estudo não teria nada a ver com o planejado para o ensino naquela escola e que os pais poderiam se perguntar porque a administração estava permitindo que esse tipo de atividade fosse desenvolvida naquele espaço.

Diante das negativas, decidimos que nossa pesquisa se desenvolveria apenas em duas escolas públicas, situadas em bairros com características diferentes.

O cenário da pesquisa é o estado do Acre, composto por 22 municípios e com uma população estimada de 869.265 (oitocentas e sessenta e nove mil, duzentas e sessenta e cinco)¹ pessoas, mais especificamente, desenvolvemos nossa investigação no município de Rio Branco, o qual possui uma população estimada de 401.155 (quatrocentos e um mil, cento e cinquenta e cinco) pessoas.

Passaremos agora a descrever os locais onde desenvolvemos nossa investigação.

Escola A

Ao chegarmos na escola A fomos muito bem recebidos pela gestora da instituição, a mesma compreendeu nossa intenção e assinou com facilidade o termo de autorização para a realização de nossa pesquisa. A gestora também foi bastante solícita quanto a nos fornecer o Projeto Político Pedagógico da escola e todas as informações as quais precisaríamos para caracterização de nosso campo.

A escola A é uma instituição administrada pela Secretaria municipal de Educação. Foi inaugurada no ano de 1988 e oferta o ensino fundamental I (do 1º ao

1 IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019. Rio Branco - IBGE Cidades. Disponível em: >><https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/panorama><<. Acessado em 02 de abril de 2019.

5º ano), possuindo seis salas de aula. Ela é composta por 21 professores, dentre os quais 9 são professores mediadores², e 250 alunos.

A escola aqui descrita possui estrutura predial composta por sala de secretaria, sala de direção, sala de coordenação / sala dos Professores, sala de informática, três depósitos, dois banheiros para professores; oito salas de aula; um palco; uma cantina, dois banheiros de funcionários, área de serviço, refeitório, dois banheiros dos alunos, sala de Leitura, sala de recursos e escovódromo.

Muito embora essa escola seja localizada em bairro bem estruturado e cercada por residências bem apresentáveis, a gestora nos informou que grande parte das crianças que frequentam a escola são provenientes de contextos socioeconômicos menos favorecidos. Isso nos mostrou o quanto o contexto da escola é incerto, pois, mesmo em bairro bem localizado, aquela escola pública atendia, em sua grande maioria, alunos de contextos menos privilegiados.

Nesta escola também nos intrigou o fato de que seu prédio encontrava-se em estrutura visivelmente precária no início de nossa investigação. A escola não tinha espaço apropriado para lazer ou atividades recreativas, pois os espaços destinados ao lazer apresentavam-se depredados, de maneira que era perceptível ali um espaço destinado a jogos que estava enferrujado e sem condições de ser utilizado pelas crianças, um palco desmontado, com colunas de ferro espalhadas pelo chão, oferecendo risco aparente às crianças que costumavam correr por ali no horário de recreio.

Os ventiladores das salas eram barulhentos, não havia climatização na grande maioria delas e o teto, segundo relatos dos professores, estavam repletos de goteira, inclusive havia uma sala de aula que se encontrava desativada por ter seu teto quebrado.

Em nossa primeira visita nos foi informado que a gestão acabara de ser reformulada e que estavam buscando recursos para uma reforma da escola. Nesta mesma ocasião, os funcionários da escola nos informaram que no dia anterior um deputado havia adentrado na escola e feito vídeos de denúncias quanto às condições precárias que ali eram percebidas. Os funcionários também nos comunicaram que a comunidade escolar estava fazendo pressão e havia ameaçado

2 Professor que tem por atribuição “mediar à organização da rotina e as atividades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, cegueira e deficiência intelectual através da comunicação, nas interações sociais tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola” (Rio Branco, 2017).

chamar novamente os meios de comunicação se a escola não fosse reparada por completo.

Nos dias seguintes, ao retornarmos à escola, começamos a perceber mudanças no prédio, haviam homens consertando o teto e pintores espalhados pela escola e, em nossas últimas visitas, aquelas primeiras percepções sobre a escola **A** haviam se amenizado, pois as paredes haviam sido completamente pintadas, os bancos externos estavam reparados e o espaço de jogos foi substituído por peças novas.

Diante dessas informações, percebemos que estávamos diante das contradições que o campo da realidade nos apresenta, pois uma escola tão bem situada havia sido encontrada em forma tão precária.

Também chamou-nos atenção a forma positiva de como a pressão política e social pode atuar no melhoramento da instituição escolar, apesar de lamentarmos o fato de ser necessário ameaças de exposições públicas para que a escola fosse reparada, quando este interesse deveria ser uma prioridade genuína dos órgãos competentes.

Percebemos que a escola é tomada como palco de disputas políticas e vista com pouca seriedade, pois as escolas do município de Rio Branco tiveram mais de setenta dias de recesso escolar, no entanto, neste recesso, nada foi feito de melhorias na escola supracitada.

O atraso no início do ano letivo ocorreu somente nas escolas públicas, de maneira que os alunos destas instituições ficaram com calendário letivo apertado e os alunos da escola **A** estavam, inclusive, tendo que frequentar aulas de segunda a sábado, obtendo uma rotina escolar muito mais cansativa.

Escola B

Ao entrarmos em contato com a direção da escola **B**, fomos igualmente bem recebidos pelo gestor, o mesmo expressou que compreendia a importância de estudos no campo educacional e nos deu total liberdade para desenvolvermos ali nossa pesquisa.

Ao solicitarmos o Projeto Político Pedagógico da Escola, o gestor nos informou que havia acabado de assumir a gestão e que não poderia nos fornecer o PPP da instituição, visto que ele estava desatualizado e não condizia com aquilo que a nova gestão pensava para a instituição ali situada.

Apesar de insistirmos e explicarmos que não iríamos expor a escola, o gestor optou por não nos apresentar o PPP e se comprometeu a nos informar, via e-mail, qual seria a visão da nova gestão sobre o papel daquela instituição escolar para a comunidade que lhe cerca.

A escola B está situada em bairro periférico, composto por residências de características mais simples. Ela também é administrada pela Secretaria Municipal de educação e oferece aulas para crianças que estejam entre o 1º e 5º ano do ensino fundamental.

A escola aqui descrita foi ativada no ano de 1989 e conta, nos dias de hoje, com 11 salas de aula ativadas, funcionando em dois turnos (manhã e tarde), além das salas de aula, a escola possui uma cantina; um refeitório amplo, um escovódromo, um almoxarifado; um depósito para material de limpeza; quatro salas administrativas; banheiros para alunos; banheiros para funcionários; banheiro para aluno com deficiência e um laboratório de informática. No tocante à quantidade de alunos e funcionários que compõem a escola, no ano de 2019, a instituição conta com 608 (seiscentos e oito alunos) e 58 funcionários.

Nossa primeira impressão sobre a escola A foi a de que essa instituição era bem estruturada, as salas pareciam climatizadas, as paredes estavam bem pintadas. Percebemos plantas ornamentais, o que a tornava um espaço mais acolhedor e agradável. Muito embora a escola ainda não contasse com uma quadra esportiva, percebemos um espaço coberto onde as crianças poderiam realizar atividades recreativas.

Contudo, em nossa pesquisa, um dos pais e os funcionários da escola nos relataram algumas queixas quanto à condição da escola, como a presença de goteiras e a falta de climatização adequada.

De todo modo, mais uma vez fomos surpreendidos pelas contradições da realidade, pois, numa escola de região periférica, encontramos um prédio escolar muito mais adequado à propiciação do saber que aquele encontrado no bairro mais central, onde estava situada a escola A. Também nos intrigou o fato de ambas as escolas serem administradas pelo município e encontrarem-se em condições estruturais tão diferentes.

Em nosso trabalho de campo percebemos que os únicos momentos em que poderíamos abordar nossos sujeitos de pesquisa seriam no horário de entrada e saída da escola. Em ambos os horários os professores e pais encontravam-se

atarefados e explicavam sobre sua dificuldade em se comprometer a participar da presente investigação, devido ao fato de terem agenda comprometida em horários posteriores.

Desta forma, passamos a refletir sobre o nosso método de pesquisa e, ainda mais profundamente, percebemos os desafios que o pesquisador educacional enfrenta, ao lidar com objetos não estanques, envoltos por uma realidade bastante dinâmica.

Acometemo-nos de certa preocupação quanto ao número de sujeitos que se dispunham a colaborar com o nosso estudo, mas nos apegamos à qualidade da análise e aceitamos que a visão romântica da pesquisa não pode ser mantida quando nos confrontamos com o dia a dia corrido dos seres humanos, atarefados e exaustos de suas rotinas diárias, que lhes pesa sobre os ombros. Deste modo, passaremos agora a caracterização de nossos sujeitos de pesquisa.

1.3 A definição dos sujeitos de pesquisa

O primeiro grande conhecimento que adquiri através do Mestrado em educação foi a definição do que é a educação, pois, mesmo sendo formada em licenciatura, a minha visão do conceito da palavra ainda era muito rasa se comparada àquilo que ela representa.

Quando compreendi a educação lida com um trabalho não-material, que faz com que os homens se apropriem de um conhecimento historicamente construído (Saviani, 2007a), pude mensurar a responsabilidade que pesa sobre a instituição escolar. Desta forma, passei a refletir se os professores da rede pública compreendem a educação nesta definição mais aprofundada e qual seria sua percepção a respeito da educação que é possibilitada através da escola.

Lembrei-me de como meu pai enxergava a escola, esperando que eu adquirisse nela conhecimentos que me oportunizassem uma trajetória de vida diferente da dele, mas me recordei também daqueles pais com os quais tive contato na creche, que pouco dialogavam com a professora e pareciam ver naquele local apenas um depósito de crianças. Passei então a me questionar qual a visão que os pais possuem a respeito do papel da escola. Seria uma visão crítica ou uma visão superficial?

Ao estudar mais a fundo a respeito da historicidade da instituição escolar, pude compreender que família e escola atuam juntas na educação dos indivíduos, como podemos constatar no estudo abaixo

Duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição e reorganização na Modernidade: a família e a escola, que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade, A ambas é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo, de tal modo que elas se encarregam cada vez mais de uma identidade educativa (CAMBI, 1999, p. 203).

Ao compreender que escola e família atuam juntas na reprodução da sociedade, decidimos que pais e professores seriam os meus sujeitos de pesquisa, pois os professores são aqueles que atuam mais diretamente na condução da educação escolar e os pais são os que se encontram do lado familiar, adotando uma postura de apoio ou críticas à educação que seus filhos apresentam receber da escola.

Pensamos que dar voz a estes sujeitos do processo educativo é de grande relevância, pois, diante de um cenário de precarização educacional e de oferta de uma educação básica cada vez mais fragmentada, ouvi-los nos permitiria analisar se os mesmo enxergam os limites desta educação formulada a partir das reformas neoliberais e se atuam visionando avanços na educação escolar.

De acordo com Moraes

o recorrente discurso que proclama o caráter salvacionista da educação diminui a compreensão e o interesse por parte dos pais, das empresas e do governo em apoiar necessidades e mudanças educacionais. Marginaliza-se o professor em sala de aula, justamente aquele de quem dependemos para a transmissão e socialização do conhecimento, mas a quem se atribui, em grande medida, a culpa pelo fracasso escolar. Crescem a diversidade e a complexidade na sala de aula e a necessidade de atender e acomodar as questões que estas levantam (MORAES, 2009, p. 589)

A presente pesquisa caminha no sentido de compreender a escola construída nos moldes capitalistas, os quais maquiagem a educação escolar de modo tão eficaz a ponto de poder afastar dos pais o olhar voltado para a necessidade de reformulações nesta instituição.

Buscamos a participação de, ao menos, 5 pais e 5 professores da cada estabelecimento de ensino onde a pesquisa se desenvolveu, dado o fato de que o método de pesquisa escolhido para desenvolvimento deste estudo não se concentra em apresentar recortes quantitativos amplos, mas uma análise minuciosa, focada nos aspectos qualitativos.

Desta feita, fomos à campo conscientes de que o contato direto com o lugar da pesquisa apresentaria imprevistos que poderiam implicar em um número menor ou maior de participação dos sujeitos e, de fato, nosso contato real com o campo fez com que conseguíssemos uma participação de 4 pais e 3 professores da escola A e 3 pais e 3 professores da escolas B, totalizando 7 pais e 6 professores entrevistados.

As regras de ética da pesquisa exigem que nossos sujeitos tenham suas identidades preservadas, desta forma, apresentamos abaixo os nomes que pelos quais identificaremos nossos sujeitos:

Sujeitos	Discriminação	Nome adotado no presente texto
Professor	Professor de séries iniciais-Escola A	Azaleia
Professor	Professora de séries iniciais-Escola A	Camelia
Professor	Professor Mediador-séries iniciais-Escola A	Cravina
Professor	Professora de séries iniciais- Escola B	Antúrio
Professor	Professora de séries iniciais- Escola B	Cravo
Professor	Professor de Educação física- Escola B	Crisântemo
Pais	Escola A	Mercúrio; Vênus; Terra; Marte
Pais	Escola B	Júpiter; Saturno; Urano

As técnicas de pesquisa utilizadas para a coleta de dados foram aplicação de entrevistas semiestruturada e questionários. Segundo Gil

pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL,2011, p. 109).

Desta forma, buscamos entender qual o papel da escola na visão de pais e professores através do contato direto com os sujeitos, realizando entrevista semiestruturada que permitisse que os mesmos tivessem liberdade para expressarem suas reais convicções a respeito da temática abordada.

De acordo com Minayo (2015), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se perder à indagação formulada” (p.64). Desta forma, pensamos que podíamos, através do modelo de entrevista outrora disposto, categorizar as repostas de nossos sujeitos. Ao mesmo tempo, a entrevista semiestruturada nos permitiria observar as peculiaridades dos entrevistados, à medida em que deixávamos margem para os mesmos se expressarem de maneira mais aberta nas perguntas abertas.

No tocante à adoção do questionário como técnica de pesquisa, pensamos que ele seria importante por nos permitir conhecer o perfil histórico, econômico e social de nossos sujeitos. Gil (2011) define o questionário

como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2011,p. 121)

Concordando com o recorte, pensamos que o questionário nos possibilitaria obter uma profundidade na compreensão dos perfis de nossos sujeito, estabelecendo relação entre as respostas obtidas na entrevista e o perfil acadêmico, econômico e social de nossos entrevistados.

Cabe aqui observar que compreendemos que os sujeitos de nossa pesquisa se posicionaram de acordo com suas experiências socioculturais, em um determinado tempo e espaço, de maneira que os mesmos são compreendidos aqui como indivíduos constituídos por múltiplas determinações sociais, como podemos perceber abaixo

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se

apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. (MARX e ENGELS, 2007, P. 93-94)

Desta forma, os posicionamentos de nossos sujeitos são frutos de suas representações e cabe-nos relacionar seus posicionamento aos contextos inúmeros encontrados durante o processo de efetivação de nossa investigação.

O questionário nos permitiu perceber que os professores entrevistados, em sua maioria, são os principais responsáveis pelas despesas familiares, com idade entre 32 e 54 anos. Todos os docentes possuem ensino superior completo. Dois deles também possuem especialização e todo trabalham através de contratos efetivos na escola investigada.

Dos seis professores, um tem renda familiar per capita de menos de um salário mínimo por pessoa da família, quatro tem renda entre um e dois salários mínimos por pessoa da família e um deles tem renda per capita entre dois e três salários mínimos por pessoa do grupo familiar. Dois dos professores apresentaram o desejo de abandonar a carreira docente e metade deles possuem um segundo contrato de trabalho como professor.

No que se refere ao perfil do país, os questionários nos demonstraram que a maioria deles se autodeclara parda, com renda familiar per capita de menos de um salário mínimo.

Ainda quanto aos pais entrevistados, a maioria deles estudou somente até o ensino médio e encontra-se desempregada, realizando serviços informais para manter a família.

Uma vez caracterizados os nossos sujeitos, passamos agora a discorrer sobre como se desenvolveram as etapas de nossa pesquisa, a fim de que o leitor compreenda de maneira mais aprofundada o contexto de nossa investigação.

1.4 As etapas da pesquisa

A primeira etapa da presente pesquisa foi a conclusão das disciplinas de mestrado, em que pudemos conhecer o que é o clássico da escola, a história da educação, a maneira como se desenvolve a pesquisa de mestrado e a forma como o trabalho do professor deve ser organizado a fim de que o mesmo tenha autonomia docente.

Após a conclusão das disciplinas de mestrado e a sistematização de suas contribuições, uma vez que já estavam decididos quais seriam nosso objeto, questões, sujeitos e campo de pesquisa, passamos a operar uma pesquisa bibliográfica a fim de nos aprofundar a respeito do nosso objeto de pesquisa. Neste momento buscamos os trabalhos que versavam sobre a nossa temática a fim de conhecer as contribuições dos mesmos.

Em seguida, aperfeiçoamos e reelaboramos o projeto de pesquisa, tomando como base os conhecimentos adquiridos até ali. Foi neste momento que refletimos sobre quais seriam os instrumentos que melhor se adequariam a nossa questão de pesquisa. Desta forma, elaboramos questionários e entrevistas para pais e professores, com a finalidade de possibilitar que tais instrumentos nos permitissem não somente saber a visão que estes sujeitos possuem sobre o papel da escola, mas também conhecer mais a fundo as subjetividades que se refletem nos variados posicionamentos de nossos sujeitos sobre a instituição escolar.

Após a conclusão da elaboração de nossos instrumentos de pesquisa, fomos à campo a fim de entrar em contato com os gestores escolares e conscientizá-los sobre as possíveis contribuições que este estudo poderia ter para o campo educação.

Após a autorização dos gestores para a realização da presente pesquisa nas escolas pelas quais os mesmos são responsáveis, iniciamos um processo de sensibilização dos pais e professores visionando que eles aceitassem participar desta investigação. Nesse momento, coletamos assinaturas e contatos telefônicos daqueles que se mostraram interessados em contribuir com o presente estudo.

Por fim, iniciamos a aplicação de nossos instrumentos de pesquisa e coletamos os dados necessários. De posse desses dados, iniciamos o processo de sua ordenação, classificação e análise final.

Passaremos agora a discorrer sobre algumas pesquisas que trataram da temática abordada em nossa investigação, a fim de apresentarmos alguns achados que podem nos direcionar para uma melhor condução do presente estudo.

1.5 O que dizem as recentes pesquisas sobre o papel da escola

Buscando compreender até que ponto nosso objeto já havia sido discutido em estudos de mestrado e doutorado, passamos a fazer buscas, no Catálogo de Teses e Dissertações- Capes, utilizando os termos “o papel da escola”; “a finalidade da escola” e “educação básica”. Refinamos os nossos resultados de maneira que a plataforma nos apresentasse somente os estudos de mestrado e doutorado ligados ao campo da educação e limitamos nossa pesquisa a estudos que se desenvolveram entre os anos de 2014 e 2018, desta forma encontramos cerca de 11.000 (onze mil) estudos que tratavam do campo da educação básica.

Contudo, ao verificarmos brevemente os títulos das teses e dissertações encontradas, percebemos que pouquíssimos estudos tinham relação direta com a nossa temática, pois os demais estavam ligados a diversos outros temas, como a alimentação na escola; o ensino de matemática, geografia, as artes visuais, etc.

Mediante essa amplitude nas temáticas encontradas, conseguimos encontrar três estudos que nos chamaram atenção, por tratarem de maneira mais direta da nossa temática. Passo agora, então, a discorrer sobre as investigações que nos pareceram mais pares à presente pesquisa.

Souza (2016), em sua dissertação de mestrado, intitulada “*O papel da escola na visão de estudantes em contexto de vulnerabilidade social*”, apresentada para a Universidade do Extremo Sul Catarinense –UNESC, observou o cotidiano de uma escola pública de um bairro popular de uma cidade média de Santa Catarina, bem como aplicou entrevistas a alunos e professores com a finalidade de saber o que pensam sobre o papel da escola. O Pesquisador em questão deu ênfase à questão da criminalidade, questionando se professores e alunos consideravam que a escola tem o papel afastar os jovens em contexto de vulnerabilidade do mundo do crime.

Em suas conclusões, Souza (2016) apontou que alguns professores atribuem a criminalidade ao contexto familiar, aos costumes, mas não citam a questão socioeconômica como propulsora de violência. Outros professores externaram que o contexto familiar pode ser transponível através de uma educação de qualidade, no

entanto, estes professores apresentaram desânimo quanto à esperança de uma melhor educação escolar, culpando a falta de recursos públicos da escola, o sentimento de descrença dos docentes e o “jogo de empurra” entre família e escola.

Souza (2016) também afirma que os alunos demonstram entender que a escola pode ser uma instituição promotora de uma justiça social, no entanto, em contraponto as falas dos alunos, está a realidade do que vivem no dia a dia, a realidade de sua marginalização. Desta forma, os alunos entrevistados demonstraram que a escola pode afastá-los da criminalidade e concordam com a regras de disciplinas. Contudo, o pesquisador comparou as respostas dos alunos à realidade da escola, que apresentava atitudes de conflitos entre alunos e a rede pública de ensino. O estudioso chegou à conclusão que havia ali uma clara demonstração de um dever-ser e um querer-viver, ou seja, os alunos compreendiam o papel da educação e concordavam com a necessidade de uma disciplina, mas seu contexto social não os impulsionavam a viver aquilo que expunham. Por fim, o estudioso precitado propõe que a escola busque trabalhar nos alunos este sentimento de querer-viver, que os leve a um desenvolvimento pleno.

Possamai (2014), em sua dissertação de mestrado, se propôs analisar a função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na pedagogia histórico-crítica, para tal, a autora desenvolveu uma pesquisa bibliográfica e, em suas conclusões, pontuou que o neoliberalismo, contestando a qualidade da escola, imprimiu-lhe mudanças visionando uma adaptação da instituição escolar às necessidades mercadológicas. Nesse discurso, a escola passou a operar caracterizando-se pela valorização da competição, do individualismo, pelo discurso da competência e do mérito individual. Diante desta nova escola, o conhecimento do professor é subjugado, ele é sobrecarregado por tarefas e é “treinado” para alcançar metas.

A pesquisadora acima referenciada conclui que a pedagogia histórico-crítica reflete sobre para a necessidade de um trabalho pedagógico que permita aos alunos a apropriação de um saber sistematizado e que vá na contramão de uma educação mercantilista. Desta forma, a escola tem o papel de permitir que os alunos se apropriem de um conhecimento construído historicamente e sejam impulsionados a transformar sua realidade.

Silva (2015), em sua tese, objetivou compreender como gestores, professores, família e alunos consideram a participação familiar na vida escolar dos

filhos. Para tal, a pesquisadora aqui citada realizou entrevistas e observação. Em suas conclusões, a autora afirma que os gestores entrevistados concordam que a participação dos pais na escola contribui para melhorar a escola como um todo; os professores entrevistados demonstraram que a participação da família na escola melhora o desempenho dos alunos em sala de aula; as mães entrevistadas expuseram que, ao participar da vida escolar dos filhos, há um melhor desempenho escolar dos alunos e, por fim, os alunos pontuaram que o fator outrora citado os ajuda a atender as solicitações da escola.

Contudo, a pesquisadora chama atenção para o mito de que a participação da família é fator determinante no sucesso escolar do aluno, para ela, essa seria apenas uma justificativa para o fracasso da escola em atingir o aluno em sua aprendizagem. Desta forma, a família no âmbito escolar é um fator importante, mas não determinante.

Chamou-me atenção o estudo acima referenciado pelo fato de que pretendo investigar a visão que os pais têm sobre o papel da escola e como eles atuam para a manutenção ou desconstrução de uma escola dualista. Contudo, mediante o estudo de Silva (2015), fui à campo consciente de que, de fato, a posição dos pais mediante a escola faz diferença, mas não determina o sucesso ou o fracasso da instituição escolar: A escola precisa dar conta de seus próprios problemas.

No primeiro estudo apresentado (Souza, 2016) percebemos que a escola pode ser promotora de rompimentos sociais que impliquem numa melhor qualidade de vida dos alunos. No segundo estudo sobre o qual discorreremos (Possamai, 2014) vimos que a Pedagogia Histórico-Crítica pondera que o trabalho do professor, a escola e o conhecimento devem propiciar um saber elaborado. No último estudo apresentado (Silva, 2015), vimos como os pais podem contribuir para uma escola mais eficaz, mas não determinam o sucesso escolar dos alunos. Mediante essas constatações pretendemos aprofundar o estudo a respeito daquilo que a escola é, dentro do neoliberalismo, do que ela deveria ser, e de como pais e professores enxergam e atuam sobre ela.

Uma vez apresentada a maneira como ocorreu o nosso encontro com o objeto, a definição de nosso campo e sujeitos de pesquisa, bem como desenvolvemos as etapas de nossa investigação, passaremos a nos aprofundar no tocante àquilo que a bibliografia nos fornece quanto aos conceitos básicos do

método Materialista Histórico- Dialético, à historicidade da escola e à análise da instituição escolar construída no neoliberalismo.

CAPÍTULO 2- A ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO

2.1 O Método Materialista Histórico-Dialético

Como pode ser percebido até aqui, nossa pesquisa se desenvolverá no campo das ciências sociais, que, segundo Minayo (2015) possui algumas características específicas, a saber: “o objeto das ciências sociais é histórico” (p.12)- no sentido que tal objeto é construído historicamente pela sociedade humana, num espaço determinado; “o objeto das ciências sociais possui consciência histórica” (p. 13)- de maneira que não somente o investigador dá sentido a seu trabalho, mas todos os homens, em suas ações diárias, colocam intencionalidade, planejando o futuro através da racionalidade; “há um identidade entre sujeito e objeto” (p. 13)- isso significa dizer que algo naquele objeto possui relação com a realidade do investigador; “as ciências sociais são intrínseca e extrinsecamente ideológica” (p.13)- de maneira que o investigador não pode se apartar de sua concepção de mundo para estudar seu objeto e, por fim, o “objeto da ciências sociais é essencialmente qualitativo” (p. 14)- a realidade nas ciências sociais é dinâmica e qualquer tentativa de explicá-la é um recorte.

Por situarmos o campo da pesquisa educacional no campo das ciências sociais e por compreendermos que as ciências sociais possuem particularidades em relação às demais ciências, desenvolvemos o presente trabalho levando em conta o fato de que a escola é uma instituição construída socialmente e se apresenta de várias maneiras, a depender da sociedade da qual faz parte. Desta forma, pretendemos adotar como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético, o qual trata de investigar o objeto dentro de sua totalidade, visionando, ao final da investigação, uma alteração da realidade

No processo dialético de construção do conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento (FRIGOTTO, 1997, p. 81)

Entendemos que o método aqui evidenciado se destaca por agregar a consciência de luta de classes ao campo da ciência. Ele visiona não apenas

conhecer e explicar uma realidade, mas propõe que o investigador se debruce em busca da proposição de mudanças desta realidade.

Frigotto (1997) entende também que o materialismo histórico-dialético existe enquanto postura, enquanto método e enquanto práxis. Enquanto postura, o materialismo histórico-dialético propõe que existe uma realidade objetiva que é captada pelo sujeitos através de seus sentidos, de todo o seu contexto. Essa captação da realidade acontece através de um reflexo, o qual constitui-se com a subjetivação da objetividade. O reflexo não é toda a realidade, é parte dela, dentro do sujeito.

Enquanto método, o materialismo histórico-dialético primeiramente reconhece que não há um método apartado de uma concepção de mundo. Este método é uma “espécie de mediação no processo de aprender” (FRIGOTTO, p. 77), em que o investigador compreende que todo fenômeno social é permeado por uma história, a qual deve ser levada em conta no processo de conhecimento. O fenômeno social precisa ser estudado de maneira que se supere aquelas primeiras impressões sobre o mesmo e se caminhe em busca daquilo que é concreto.

Enquanto práxis, o materialismo histórico-dialético prega a indissolubilidade da teoria e da ação, de maneira que a ciência é construída pensando-se sempre sobre o serviço de quem ela está e de que maneira ela poderá contribuir para a construção de justiça social (FRIGOTTO, 1997).

O método materialista histórico-dialético foi desenvolvido por Marx, o qual, segundo Löwi (1998), se declara compromissado com o desenvolvimento de uma teoria que viesse em defesa do ponto de vista do proletariado. Contudo, Marx não considera que pertencer a uma classe social ou representar o ponto de vista de um determinado grupo invalide a obra de determinado cientista, pois “existem diferentes pontos de vistas científicos que estão vinculados a diferentes pontos de vista de classes” (LÖWY, 1998, p. 104).

Paulo Netto (2011), abordando sobre a forma como o objeto de pesquisa é tratado dentro do método dialético, propõe que

a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador - é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Prossigamos: para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica-por onde

necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (PAULO NETTO, 2011, p. 21-22)

Saviani (2015), ao discorrer a respeito do movimento do conhecimento, à luz do marxismo, propõe que “parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (p. 2). Desta forma, a totalidade concreta, o novo conhecimento científico, não se produz sem intenso labor que implique no afastamento de tudo aquilo que é aparente, com a finalidade de se chegar à essência do fenômeno, analisá-la e, por fim, captar sua realidade concreta. Contudo, o principal anseio de um pesquisador educacional guiado pelo método marxista é contribuir para o avanço da prática social.

Camargo (2018), ao investigar a respeito de como o método aqui eleito foi desenvolvidos em algumas pesquisas do campo de políticas educacionais, alertou para as dificuldades que os pesquisadores enfrentam em transformar suas investigações em uma ferramenta de alteração da realidade.

Paulo Netto (2011) nos ajuda a compreender como se dá essa alteração da realidade pelo método marxista

observe-se que estamos tratando de investigação no plano do conhecimento[...]. E do conhecimento não se extraem diretamente indicativos para a ação, para a prática profissional e interventiva. Mas não se terá uma prática eficiente e inovadora se ela não estiver apoiada em conhecimentos sólidos e verazes (PAULO NETTO, 2011, p. 21-22)

Mediante o exposto, entendendo que a escola é uma instituição que pode estar a serviço de interesses privados, mas também pode atuar no sentido de permitir que as classes menos favorecidas tenham acesso a um saber que pode lhes dar condição de questionar o modo de produção vigente, interessou-nos, então, desenvolver uma pesquisa que implicasse numa reflexão profunda sobre a realidade em que a instituição escolar está inserida e produzisse conhecimentos que

aprofundassem o debate sobre a importância da escola ser tomada como lugar e apropriação do conhecimento elaborado.

Kosík (1976) realiza reflexão rigorosa a respeito de como um objeto passa de sua pseudoconcreticidade, de sua forma aparente, para a sua totalidade concreta, para o conhecimento aprofundado da coisa em si. Segundo o autor, o mundo da pseudonconcreticidade é “um claro-escuro de verdade e engano” (p.15), em que a essência, a verdade do objeto, só aparece na medida em que é viável.

O autor citado acima intitula fenômeno “aquilo que- diferentemente da essência oculta- se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência.” (KOSIK, 1976,p.16). Ressaltamos que o autor aqui citado não situa o fenômeno como um vilão, mas como algo que salta aos olhos pelo motivo de estar ligado à praxi utilitária, à visão mais fácil de se obter. Daí, faz-se necessário atingir a essência do fenômeno para compreendê-lo. Para encontrar essa essência, o pesquisador baseado no método dialético precisa realizar uma decomposição do fenômeno. “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1976, p.20).

Kosík (1976) segue explanado que para atingir a essência do fenômeno, a realidade concreta, é necessário que se faça um “detour”, um desvio das formas aparentes que o objeto de pesquisa reflete. Ao lançarmos nosso olhar para um objeto, primeiramente entramos em contato com um todo caótico, captado por uma natureza sensível. É o desvio dessa forma aparente, feito através do pensamento que leve a sua negação, que fará com que pesquisador encontre a totalidade concreta.

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do conhecimento do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: A destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social.(KOSIK, 1976,p.61)

Assim, importa dizer que, mediante os estudos que tratam do método materialista histórico-dialético citados até aqui, compreendemos que este método nos leva à importância de nos aprofundar naquilo que concerne à escola. Para tal,

faz-se necessário que resgatemos sua historicidade, refletindo sobre a maneira como ela foi originada, as formas que foi assumindo ao longo do tempo e a sua configuração atual.

Em uma visão primeira, podemos dizer que a escola é uma instituição que está à serviço do conhecimento, que pode permitir aos homens a aquisição dos aprendizados necessários para seu avanço social. Contudo, ao buscarmos a essência do fenômeno, abandonamos essa visão aparente da instituição escolar, compreendemos a ligação entre a escola e a sociedade, em seu modo de produção e em suas relações sociais.

Não basta que apontemos os conceitos básicos que permeiam nossa temática, é de fundamental importância que pontuemos as etapas históricas pelas quais a escola passou, situando-a em seu contexto mundial, nacional e local. Para tal, fizemos uma revisão bibliográfica que nos permitiu discorrermos sobre a historicidade de nosso objeto. Importa-nos, de igual maneira, contextualizar nossos sujeitos de pesquisa, discorrendo sobre seus papéis e suas formas de atuação dentro da instituição escolar, situando-os em seus contextos socioeconômicos a fim de compreender de que maneira esses contextos influenciam em sua relação com a escola.

Gamboa (1997) afirma que as técnicas de pesquisa não podem estar separadas do método escolhido. O autor precitado alerta para a existência de uma falsa dicotomia epistemológica, em que ou o método científico valoriza a objetividade, focando na explicação do objeto e aplicando técnicas quantitativas, ou valoriza a subjetividade, focando no sujeito, para compreendê-los, e aplicando técnicas qualitativas.

Segundo o estudioso acima referenciado, a dialética materialista busca a superação de modelos fechados e sugere que não se pode negar, no processo investigativo, a relação entre sujeito e objeto, desta forma, a dimensão quantitativa se relaciona com a dimensão qualitativa. Com isto, quer-se dizer que mudanças na quantidade implicam em mudanças na qualidade, e vice-versa. (GAMBOA,1997)

Minayo (2015) propõe que “A dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo...”.

Como podemos ver, o método dialético não se fecha a uma dimensão de análise do fenômenos, a autora acima referenciada segue discorrendo que, no

método dialético, deve-se observar a especificidade do objeto, tratando-o em sua singularidade. Para a autora pode haver uma “relação fértil e frutuosa entre abordagens quantitativas e qualitativas que devem ser vistas em oposição complementar”. (MINAYO, 2015, p. 25).

Considerando os estudos acima pontuados, compreendemos a importância de irmos à campo, segundo o qual Minayo (2015) discorre

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz a pesquisa social. (MINAYO, 2015, p.61)

Este conhecimento de nosso objeto foi alargado pelo trabalho de campo através da aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários. As entrevistas nos permitiriam mensurar, dentro de nossa amostra, a quantidade de pais e professores que veem o modelo escolar dualista de maneira crítica e os questionários nos permitiram ter acesso a informações que nos demonstrassem o contexto socioeconômico dos pais e professores entrevistados.

Uma vez apresentados alguns conceitos-chaves do método materialista histórico-dialético, passaremos, na próxima seção, a ampliar nossa reflexão no que se refere à relação entre educação e trabalho na concepção dialética. Consideramos importante abordar a relação supracitada, pelo fato de que, no materialismo histórico-dialético, a educação passa a existir a partir do processo de trabalho.

2.1.1 A Relação Trabalho E Educação Na Concepção Dialética

Na concepção dialética a sistematização do saber ocorre a partir do aperfeiçoamento do processo de trabalho humano, de modo que compreendemos que abordar a educação apartada de sua relação com o trabalho empobreceria o presente estudo, pois, à luz do marxismo, o trabalho é uma categoria central.

Antunes (1999), ao discorrer sobre a obra de Lukács (1980), pontua que o trabalho é o resultado de uma intencionalidade idealizada na mente humana de maneira prévia. Logo, todo trabalho é intencional.

É através do trabalho que o homem age sobre a natureza e a transforma, de maneira que a matéria inicial, após o trabalho do homem, se transforma em um novo objeto. Como podemos perceber, há aí um movimento dialético, no qual homem e natureza se transformam. Daí que o trabalho confere ao homem a capacidade de transformar sua realidade, ao mesmo tempo em que se transforma no processo de trabalho, se reformulando, construindo, neste processo, conhecimento.

Paulo Netto e Braz (2006), também abordam a discussão sobre o trabalho discorrendo que “na base da atividade econômica está o trabalho” (p. 29), segundo os autores, o trabalho permite a produção dos bens, os quais criam valores e se constituem como riqueza social.

Contudo, segundo os autores precitados, o trabalho não tem só a ver com economia, mas está ligado à constituição do homem e da sociedade, de maneira que o homem, no processo de trabalho, subjetiva, idealiza, aquilo que deve fazer e cria os instrumentos necessários para se chegar ao fim desejado (*idem, ibidem*).

Para criar os instrumentos necessário para a efetivação do trabalho, o homem precisa conhecer a natureza, suas propriedades, e comunicar a outros as suas representações mentais, o que implica em uma comunicação, uma socialização do sujeito. Desta forma

O trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito nunca é sujeito isolado, mas sempre se inseres num conjunto[...] de outros sujeitos. Essa inserção exige não só a coletivação de conhecimentos, mas sobretudo implica convencer ou obrigar outros a realização de atividades, organizar e distribuir tarefas, estabelecer ritmos e cadências etc. (PAULO NETTO e BRAZ, 2006, p. 34)

Deste modo, no processo de trabalho, o homem se aperfeiçoa, produzindo conhecimento e se socializa, interagindo com outros sujeitos. Depreende-se daí que os homens estão constantemente em interação com a sociedade, “não se pode separar a sociedade de seus membros: não há sociedade sem que esteja em interação com seus membros singulares, assim como não há seres sociais singulares [...]isolados, fora do sistema de relações que é a sociedade.” (*idem, ibidem* p.37)

Os autores precitados seguem explicando que, em dado momento histórico, o produto do trabalho humano lhe foi alienado, de forma que “a criatura passa a dominar o criador” (*idem, ibidem* p.44), isto é, através da divisão social do trabalho e

da propriedade privada dos meios de produção, o trabalhador passou a não ter mais acesso ao fruto de seu trabalho, passou a não mais aprender a fazer fazendo. Educação e trabalho se separam.

Paulo Netto e Braz (2006) explicam que as condições sociais dos homens singulares vão influenciar em sua humanização, em sua apropriação “das objetivações existentes na sua sociedade”, de modo que “a riqueza subjetiva de cada homem resulta da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar” (*idem, ibidem*, p.47).

Neste ponto, podemos reafirmar a importância do acesso igualitário ao conhecimento, através de uma escola pública que seja capaz de prover ao seu público uma educação de qualidade que o permita ter um desenvolvimento intelectual, cultural e tecnológico, pois só ele (o conhecimento), pode permitir que os homens se apropriem do saber historicamente construído no processo de desenvolvimento humano.

Passaremos agora a discorrer sobre a historicidade da instituição escolar, levando em conta o método escolhido para o desenvolvimento da presente pesquisa, no qual o objeto é estudado de maneira aprofundada em sua constituição.

2.2 A Historicidade Da Escola: Do Universal Ao Particular

2.2.1 A Escola Em Sua Origem

Assim como as demais instituições, a escola surgiu a partir da percepção humana de sua necessidade. Nos tempos mais remotos, o aprendizado se dava de maneira espontânea, no seio familiar. Trabalho e saber caminhavam juntos, estamos falando de um período histórico no qual o comunismo primitivo vigorava como modo de produção.

A história nos mostra que, em dado momento, os homens começam a produzir de maneira mais acentuada, o que os leva à apropriação privada da terra. Surge então uma divisão entre classes, que estratifica os homens de acordo com suas posses.

O conhecimento também se refina, o que faz com que a educação seja apartada do processo de trabalho, essa divisão entre trabalho e educação dão origem à escola, como se pode constatar no seguinte texto

Com o desenvolvimento das forças produtivas, os processos educativos se complexificam cada vez mais. Em uma sociedade organizada em torno do modo de produção primitivo, a educação ocorre de modo difuso e espontâneo, de geração para geração, sem a necessidade de escolas. À medida que as forças produtivas se desenvolvem, atendendo e contemplando de modo diferenciado as necessidades das diferentes classes sociais, a produção do conhecimento vai se sofisticando e tornando mais complexos os processos educativos, sobretudo no que se refere à educação escolar (PINTO, 2013, p.24)

Desta maneira podemos perceber que a espontaneidade do aprendizado vai se esvaindo e cria-se uma educação cada vez mais refinada. Ainda a respeito da historicidade da instituição escolar, temos em Saviani (2007b) que,

na antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos. Daí a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravistas. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos (SAVIANI, 2007b, p.155).

O autor precitado segue explanando que a escola foi pensada como lugar para educação das classes dominantes, enquanto as maiorias eram educadas no processo de trabalho, nas palavras do autor “A palavra escola [...] significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre” (*ibidem*).

Cambi (1999), ao relatar a respeito educação na antiguidade, pontua que a escola vai se tornando central na vida social, de maneira que, no Egito e na Grécia, essa instituição vai se moldando em seus aspectos administrativos e culturais

São escolas ora estatais ora particulares que vão acolhendo os filhos das classes dirigentes e médias e dando-lhes uma instrução básica, que se configura sobretudo como cultura retórico-literária, do bem falar e do bem escrever, quer dizer, persuasivo e eficaz, além de respeitoso das regras estabelecidas. São escolas que se transformam no tempo e vão desde o Tyasos (cenáculos de amigos) até o “colégio”, a escola propriamente dita, sobretudo na época helenística (CAMBI, 1999, p.49)

Manacorda (1995), discorre que “do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre[...]a educação” (p. 09). Segundo

o estudioso em questão, a sociedade egípcia fornece provas de um “processo de enculturação reservados às classes dominantes: isto é, a escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder” (p. 10). Deste modo, podemos ver que a escola, em seus tempos mais remotos, configurava-se como um espaço para a formação de uma parcela dominante da sociedade.

Embora os registros mais antigos sobre educação venham da sociedade egípcia, é na Grécia que temos o surgimento da escola de escrita alfabética, onde a educação é viabilizada a todos os cidadãos, os registros mais precisos a respeito da escola de escrita alfabética datam do século V a C. Gradativamente, na sociedade grega, vai-se discutindo sobre a importância do estado assumir a responsabilidade da instrução, de maneira que as escolas vão se tornando públicas e configuram-se num modelo aberto não somente a crianças livres, mas a meninas, pobres e até mesmo a escravos (MANACORDA, 1995).

Cambi (1999) inscreve que os anos que seguem a morte de Cristo, a igreja passa a organizar seu modelo educativo de maneira que, progressivamente, a educação da comunidade vai sendo assumida pela igreja.

O autor supracitado relata que a idade média não foi somente um meio entre dois momentos intensos de desenvolvimento da civilização, mas foi, principalmente, o período em que se formou uma Europa cristã, que gestou pré-requisitos do homem moderno e que apresentou um modelo de sociedade marcada pelo espírito comunitário. Foi também neste período que saberes especializados, como a matemática e a lógica tiveram evolução (*ibidem*).

Diante disso, a idade média é caracterizada como um período claro-escuro, um momento histórico que o autor em destaque separa em alta e baixa idade média, sendo esta última iniciada a partir do ano mil e marcada por dar “corpo a uma sociedade mais dinâmica, mais inquieta, mais livre também, que alimenta um espírito novo, o burguês (individualista, produtivo, autonomistas, etc.)” (*ibidem*, p. 149)

A educação, durante a idade média alta, na sociedade feudal, era caracterizada pela sua dualidade, dada a sociedade hierárquica e estática que lhe permeava

O problema educativo coloca-se de forma radicalmente dualista, com nítida distinção de modelos, de processos de formação, de locais e

de práticas de formação entre as classes inferiores e a nobreza, delineando formas e percursos radicalmente separados [...] (*ibidem*, p.157)

Cambi (1999) prossegue relatando que a educação para as elites é proporcionada através de diferentes modelos de escola: escola abaciais, catedrais, palacianas. Os quais se distinguem por focar em diferentes formações. As escolas abaciais focavam na liturgia, nos textos sagrados; as escolas catedrais focavam no estudo de gramática, retórica, dialética, aritmética, astronomia, música; as escolas palacianas focava principalmente na gramática e na retórica.

No tocante à formação do povo, o autor referenciado anteriormente discorre que a educação das classes menos favorecidas se dava pelo trabalho, de forma que um trabalhador que dominava a técnica de trabalho ensinava outros. “A educação que se realizava no local de trabalho era uma educação da reprodução, das capacidades técnicas, das classes e das relações sociais, sem valorizar realmente a inovação” (*ibidem*, p. 166).

Enguita (1989) relata que a educação na idade média se dava por um sistema em que os aprendizes saiam de suas casas e iam para o seio de outra família, a fim de aprenderem boas maneiras e técnicas profissionais. Ocorria dessa forma, um intercâmbio entre famílias, pois o pensamento da época costumava ver os laços afetivos como fator limitante do aprendizado. Isso acontecia com aprendizes de classes sociais variáveis

Era comum os jovens nobres que serviam em casa de uma família alheia fossem colocados a cargo de um preceptor, assim como os artesãos que acolhiam as crianças alheias para ensinar-lhes ofício comprometiam-se além disso a ensinar-lhes a ler e a escrever ou enviá-las à escola, embora, em ambos os casos, o ensino literário desempenhasse um papel marginal[...]. O ideal educativo da nobreza feudal não passava pela letras, mas por aprender a montar a cavalo, a usar armas e, talvez, a tocar um instrumento musical. Quanto aos artesãos, a aprendizagem literária era para eles muito secundária e, no concernente aos camponeses, os poucos que acudiam a uma escola eram apenas doutrinados nos tópicos religiosos e morais em voga. (ENGUITA, 1989, p.108)

Mediante o texto supracitado, podemos perceber que, muito embora houvessem modelos plurais de escola, a escola não era instituição primordial de educação, nem para o povo nem para os nobres.

Cambi (1999) relata que o século XIV é um momento de crises que abalam a sociedade europeia. A peste negra culmina em uma crise demográfica, a igreja sofre crises que geram aumento de heresias, o império se enfraquece perante os estados nacionais, tudo isso contribui para o enfraquecimento do sistema feudal e para a formação da classe burguesa, responsável por promover o sistema capitalista. Inicia-se, assim, a época moderna, na qual a escola assume papel central na educação.

Até aqui, discorreremos sobre a maneira como a escola foi se constituindo como espaço de disposição de saber. Inicialmente pensada como “lugar do ócio” para os filhos dos abastados, essa instituição vai se depurando ao ponto de se tornar um lugar de acesso à instrução elementar também para as camadas sociais menos favorecidas. Este processo de abertura das portas da escola aos grupos menos privilegiados, com vistas à alfabetização, também, do povo mais pobre, será discutido na sessão seguinte.

2.2.2 O fortalecimento da escola como aparelho ideológico do estado

Petit (1994) relata a maneira como o estado se encarregou de assumir progressivamente a instrução. Segundo o autor, em dado momento histórico, no ocidente, surge a premissa de que o estado não pode mais delegar a tarefa de educar à igreja. Esse movimento de reforma que preconiza uma educação propiciada pelo estado é proveniente da percepção de que, pela escola, os estados-nação poderiam se fortalecer criando um sentimento de nacionalismo acentuado, no qual “a nação e o cidadão se forjam na escola” (p.142). Além disso, assumindo o ensino, o estado também poderia assumir uma moral que lhe fosse própria e independente de credos particulares, por fim, o estado firma-se no ideal de proporcionar um ensino motivado pela revolução industrial, pela supressão dos ofícios e pela emancipação do capital (*ibidem*).

No cenário caracterizado acima, à instituição escolar é delegado o papel de manter e garantir uma segurança nacional, persuadindo os indivíduos conforme as conveniências do estado. Deste modo, ocorre a secularização da educação escolar, mas não sem conflitos entre diversos. O estado inicia um processo de sistematização da escola

O estado deve pronunciar-se acerca dos programas e dos métodos, sobre os tipos de estabelecimentos e suas relações com a divisão do trabalho. É sua obrigação legitimar escolhas sobre as quais tem inteira responsabilidade. Políticas educacionais gerais são elaboradas; partidos, igrejas e grupos de pressão diversos medem forças permanentemente a respeito destas questões. (PETITAT,1994, p.146)

O autor acima referenciado segue afirmando que essa educação delegada ao estado não rompe totalmente com os padrões de outrora, pois a escola permanece oferecendo um ensino primário voltado para a moralização do povo e um ensino secundário e superior voltado para a formação de uma elite (*ibidem*).

A industrialização ocasionou mobilidades social e geográfica que implicou num reforço pela procura de instrução. A escrita foi disseminada e ascendeu sobre a cultura oral, o que fez com que os pais colocassem os filhos na escola, visto o prestígio social que a escrita conferia. Iniciou-se uma consciência de que a ignorância estava ligada à animalidade, à resistência à ordem estabelecida pelo estado, logo, este volta todas as suas intenções para a instituição escolar (*idem, ibidem*).

Igreja e estado medem força quanto à direção da instrução pública

A escola para o povo proposta pela igreja deriva em linha direta do Antigo Regime; a igreja reclama para si o direito de presidir à seleção dos conteúdos e da moral, oferece um ensino mínimo, apresentado sobre um fundo religioso e moralizador, ensina o respeito à autoridade de direito divino e a conformidade com seu destino social (*idem, ibidem, p. 161*)

Por outro lado

A articulação proposta pelos republicanos implica uma dependência direta do ensino em relação ao estado, que se coloca acima das religiões dos indivíduos. A moral se pretende independente das religiões, centrada na definição de um cidadão virtuoso, respeitoso de leis legitimadas pelo sufrágio universal (*idem, ibidem*).

Cuida-se de analisar que o conflito entre igreja e estado estava relacionado ao ideal de conformar dos cidadãos a interesses específicos, não calcularam, contudo, que a escola e a cultura escrita lhes iria escapar, em parte, às expectativas

Os grupos dominantes, que falam em nome de toda a sociedade e que identificam a sobrevivência desta sociedade com a sua própria,

desempenham um papel fundamental na orientação das instituições escolares, na seleção de seus conteúdos simbólicos, de suas práticas e de seus públicos. A história nos ensina, contudo, que estes grupos jamais conseguem controlar completamente um processo evolutivo que foge de seu alcance, porque é consequência de causas muito mais gerais que as relações de dominação ou que os conflitos sociais. (Ibidem, p. 200)

Enguita (1989) afirma que as escolas antecederam o capitalismo e a indústria e continuaram se desenvolvendo após eles. Contudo, o estudioso evidencia que as necessidades criadas na sociedade capitalista foram as que mais geraram mudanças na escola, demonstrando seis motivos que levaram o capitalismo a provocar tantas alterações na escola: a influência das empresas sobre o poder político; o fato de apenas as autoridades públicas e os filantropos (burgueses) poderem custear as escolas, estando estes (os burgueses) muito mais interessados em investir dinheiro em iniciativas educacionais privadas que se ajustassem aos seus interesses; o fato de que os que atuavam em nome dos usuários da escola sempre aceitaram, de boa ou má fé, que a instituição escolar fosse tomada como um caminho para o trabalho assalariado; a característica das escolas serem organizações, assim como as empresas, e terem elementos propícios para treinamento de uma mão de obra para a sociedade industrial; a visão, por parte da sociedade, das empresas como exemplo de organização e modelo a ser seguido pela escola; por fim, o fato de que as escolas de hoje são um reflexo provisório de longos conflitos ideológicos.

Os fatores acima citados de fato foram preponderantes para que a escola fosse tão modificada dentro do sistema capitalista, isso evidencia a característica da instituição escolar de ser, em grande parte, influenciada pela sociedade que a cerca, a ponto de estarmos, a cada dia mais, defronte de uma escola moldada de acordo com valores mercadológicos. Essa dinâmica percebida entre a escola e a sociedade será debatida na sessão seguinte.

2.2.3 A relação entre a escola e sociedade capitalista

Charlot (2013) afirma que “a escola está, ao mesmo tempo em ruptura e em continuidade com a sociedade, ela não é um duplo da sociedade, nem um meio totalmente autônomo: é uma instituição social e, como tal, depende da sociedade” (p. 22). Desta forma podemos perceber que não podemos analisar a escola tão

somente do ponto de vista reprodutivista, assim como não podemos considerá-la completamente apartada das relações sociais estabelecidas fora de seu espaço.

Ainda em Charlot (2013) encontramos que tanto a escola tradicional quanto a escola nova erraram no que se refere à tentativa de proteger a criança, de interferir na formação de sua personalidade. A escola tradicional errou ao “proteger a criança ao mesmo tempo contra a sociedade corrompida e contra a corruptibilidade interna da natureza humana” (p. 225). A escola Nova errou ao se adaptar à natureza infantil a ponto de ser uma instituição que não refletia a realidade do meio social. Entretanto, o autor em questão reflete que, em sua origem a escola foi “lugar de instrução” (p. 230), “de aquisição das técnicas fundamentais e de transmissão do saber e não um meio visado à formação sistemática e integral da personalidade (p.230;231).

Desta forma, o autor supracitado critica a pedagogia ideológica, que define como “uma pedagogia da essência humana ameaçada pela corrupção” (CHARLOT, 2013, p. 294). Para o estudioso “é preciso elaborar uma pedagogia não-ideológica, concebida como uma pedagogia da luta de homens concretos contra forças sociais determinadas de opressão” (p. 294). Ainda nas palavras do autor

tirar a escola da ideologia será repensá-la na perspectiva da luta de classes, fazer dela um meio de mediação entre a crianças e o mundo social adulto no qual reina a dominação de classe, mas no qual também se desenvolvem lutas de classe. Não se trata somente de modificar os conteúdos transmitidos pela escola, não é apenas por seus conteúdos, mas por sua organização e seu modo de relacionar-se com a sociedade que a escola é ideológica.” (CHARLOT, 2013, p. 295-296)

Charlot (2013), segue o estudo aqui evidenciado refletindo que a escola, ainda na atualidade, é uma instituição necessária, que pode contribuir significativamente para a construção de um sociedade mais igualitária, desde que se proporcione através dela uma educação integral, na qual a escola se manifeste como local de mediação entre a criança e o mundo exterior, de maneira que as finalidades educativas sejam sociais e estejam a serviço do proletariado. Para o autor, a falta de clareza quanto às finalidades da educação faz com que ela abra portas para muitos interesses que estão à serviço da burguesia.

Kant (2006) propõe que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (p. 15). Concordando

com o recorte, podemos depreender que, pela educação, o sujeito adquire potencialidades, conhecimentos, que lhes permitem avançar enquanto sujeitos sociais. Ora, se o conhecimento eleva os seres, negá-lo é uma forma de manter os homens aprisionados em sua acriticidade perante a realidade. É exatamente nesta lógica que se pautam os organismos internacionais que trabalham a serviço da manutenção das desigualdades na sociedade capitalista, educando apenas na medida que lhes é viável.

Libâneo (2016a) expõe, de maneira clara, o modo como estes organismos internacionais atuam no campo educacional, propondo os mesmos “contradizem uma visão emancipatória dos processos educacionais já que se subordinam à lógica do mercado e aos interesses da globalização do capital” (p.2), desta forma, a educação não estaria mais a serviço do desenvolvimento humano, passa a ser vista como um instrumento para o avanço capitalista, especialmente nos países subdesenvolvidos.

Ainda em Libâneo (2016a), encontramos que, nos anos 80, temos o surgimento do neoliberalismo, o qual critica o intervencionismo estatal na economia e enaltece o livre mercado. Os organismo que atuam a serviço do neoliberalismo defendem uma educação baseada na competição, na meritocracia, na ótica da concorrência.

Este crédito à lógica competitiva abre brechas para que o estado invista minimamente na educação, pois se a competência individual for responsável por todo êxito educacional, em que todos têm igual capacidade de alcançarem seu “lugar ao sol”, desde que se esforcem, o estado tem pouca responsabilidade sobre a educação, podendo, inclusive, delegar a responsabilidade de pensar as políticas educativas a terceiros, em outras palavras, privatizar a educação.

Nesse contexto, a partir dos anos 90, o Banco Mundial adquire espaço e passa a formular políticas educacionais que estão harmônicas à lógica neoliberal. Em troca do espaço adquirido para propor finalidades educativas, estes organismo internacionais oferecem recursos para o financiamento da educação. (LIBÂNEO,2016a)

Libâneo (2016a) identifica que esses organismo internacionais construíram dois modelos de currículo: um “currículo instrumental” e um “currículo de integração social para a inclusão social” (p.11). O currículo instrumental está ligado à aquisição dos saberes necessários para que os indivíduos sejam capazes de suprir as

necessidades de mão de obra do mercado. O currículo de integração social está ligado a uma tentativa de construção de uma paz social, a escola é tomada como lugar de atendimento de necessidades mínimas, um lugar e intervenções sociais. Numa crítica ao currículo Instrumental, Libâneo afirma que o mesmo é reduzido “a objetivos e competências quantificáveis e a fornecer conhecimentos úteis, habilidades e valores voltados para a empregabilidade, regulados por sistemas de avaliação em larga escala, desaparecem a pedagogia e a didática” (2016a, p. 12). Quanto ao modelo de currículo de integração social, o mesmo autor denuncia que

Uma proposta de funcionamento da escola que põe muito mais ênfase em ações socioeducativas do que nos conteúdos escolares e desenvolvimento da capacidade de pensar, deixa muito pouco espaço à pedagogia profissional (didática) e ao papel dos professores no aprimoramento do processo ensino aprendizagem (id., p. 15)

Como podemos perceber, ambos os modelos de currículos construídos a partir da atuação dos agentes internacionais na educação são reduzidos no que se refere à formação científica dos alunos e não podem ser propagados por aqueles que tem como foco uma educação emancipadora, pois eles acentuam a desigualdade.

Frigotto (1995) também destaca a forma como os interesses capitalistas tem adentrado no campo educacional, segundo o autor

na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: Escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos da classe dirigente (p. 34)

Depreendemos daí que o dualismo educacional, fruto das políticas construídas sobre os moldes neoliberais, tem se tornado cada dia mais claro. Libâneo (2012) discute sobre a escola que sobrou para os pobres, refletindo que ela é um instituição limitante caracterizada por um assistencialismo pernicioso, que impede esta instituição de focar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Enquanto os número que quantificam o acesso à escola se elevam, as desigualdades sociais se acentuam, pois, ao mesmo tempo em que a escola passa a ser mais acessível, também vai sendo delegada a ela a função de suprir a fome, distribuir material escolar, identificar problemas familiares e encaminhá-los a outros

órgãos, entre outras funções que tomam do espaço escolar um tempo que deveria ser dedicado ao conhecimento científico, ao mesmo tempo, na escola voltada para a formação das elites, o saber sistematizado é central e os alunos, desde a mais tenra idade, se apropriam da cultura, aprendem a operar as tecnologias e lidar com as artes.

Duarte (2012), ao fazer uma análise sobre a pedagogia histórico-crítica de Saviani, a qual será abordada em sessão seguinte, destaca que este autor não se limita em explicar (denunciar) o processo histórico de elevação da educação escolar como forma predominante de educação no capitalismo, mas também reconhece que esta forma de educação foi uma avanço no processo de desenvolvimento do ser social e defende que, através de um trabalho educativo intencional e crítico, pode-se democratizar o acesso ao saber, o que implicaria em mudanças positivas numa sociedade que é tão estratificada.

Passaremos agora a dissertar sobre a maneira como se deu a construção da educação escolar no Brasil, buscando nos aprofundar no tocante ao contexto escolar brasileiro.

2.2.4 A Construção Da Educação Escolar No Brasil

Passando a um contexto mais particular, temos na presente sessão uma abordagem sobre a forma como se deu a construção da educação escolar no Brasil, com a finalidade de compreendermos a maneira como essa educação foi pensada e desenvolvida no país.

No Brasil colonial a educação jesuítica predominou por quase três séculos. Os jesuítas tinham o objetivo de propagar os ideais do catolicismo ao povo recém conquistado. Os padres alfabetizavam os índios porque a adesão destes à língua portuguesa implicaria numa imposição da cultura de Portugal aos nativos. (Paiva, 2007)

Em 1759 temos a instauração da Reforma Pombalina, que expulsou os jesuítas e buscou laicizar a educação com a finalidade de fortalecer o poder do estado Português. (VILLELA, 2007)

Já no período imperial temos, em 1827, a publicação de uma Lei geral do Ensino, que busca a homogeneização de um modelo escolar, tendo em vista que os estados-nação estavam num processo de expansão capitalista e precisavam

construir um modelo educacional unificado e forte, de controle estatal, que ofertasse aos alunos um ensino mais baseado no racionalismo (*Idem*).

De acordo com Filho (2007), o período imperial foi considerado a idade das trevas da educação brasileira. Pois, embora o estado fosse enfático quanto a sua necessidade de gerir a educação, poucos investimentos eram, de fato, feitos nas províncias, a ponto de existirem inúmeros modelos escolares no país.

No período da primeira república, a educação escolar, assim como o novo modelo político adotado, não estava claramente definida. Veiga (2011) aponta para uma república com federalismo acentuado, em que o poder das oligarquias estaduais inviabilizava a construção de projetos nacionais.

Veiga (2011) segue seu trabalho pontuando que, no campo educacional, os republicanos viam o ensino leigo e a reforma da instituição escolar como uma forma de integrar o povo. Para eles, a ignorância política da população se devia a sua submissão a instituições retrógradas, como a igreja e a escola imperial.

Segundo Souza (1998), ao final de século XIX, escolas Confessionais e Leigas foram instaladas no Brasil com grande participação do republicanos reformadores, elas eram voltadas para a formação da elite. Contudo, os reformadores enxergavam na educação escolar pública a forma mais eficaz de renovar a sociedade brasileira, propagando os ideais liberais republicanos.

As reformas educacionais feitas no período inicial da república começaram nos estados, partindo destes para o âmbito nacional. Desta forma, o estado de São Paulo iniciou a reforma da educação escolar partindo da reformulação da escola normal (escolas de formação de professores). Para os reformadores, alterar a forma como se formava os mestres era de suma importância para operar mudanças necessárias na escola pública (SOUZA, 1998).

Ainda nos trabalhos de Souza (1998) encontra-se o relato de que, em tempos de descrédito na instrução pública, a escola-modelo surgiu. Essa escola era o local aonde os professores das escolas normais poderiam colocar seus saberes em prática. Essa escola (a escola modelo) se destacou das demais escolas de ensino preliminar, pois possuía edificação arquitetônica e era dotada de materiais didáticos. Entre seu corpo docente, estavam os melhores alunos das escolas normais, a higiene e a ordem reproduziam o desejo dos republicanos de incutir no povo uma nova cultura.

Dantas e Lima (2012) aprofundam a descrição da educação escolar no período da primeira república ao escreverem que “a formação moral e cívica do aluno, assim como a formação de hábitos saudáveis ocupa o lugar principal do discurso educacional durante o início republicano” (p. 292).

As escolas-modelos foram concebidas por Caetano de Campos como “o paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas do estado” (SOUZA, 1998, p. 40).

Filho e Vidal (2000) identificam outra inovação dos paulistas republicanos: os grupos escolares. Através dessas instituições os reformadores paulistas encontraram a forma para romper com os tempos imperiais e alcançar uma nação que prezasse pela ordem e o progresso.

Filho (2007) caracteriza os grupos escolares como “as primeiras construções públicas próprias para a instrução primária” (p.147). Primeiramente criados no Estado de São Paulo, foram sendo espalhados e aperfeiçoados de acordo com as peculiaridades das demais unidades federativas. O grupo escolar trazia consigo o modelo das escolas seriadas, aonde havia uma “utilização racionalizada do tempo e dos espaços escolares”, além do “controle sistemático do trabalho dos professores” (FILHO, 2007, p. 147).

De acordo com Carvalho (2007), o método utilizado nos grupos escolares era o Intuitivo.

Filho (2007) pontua que o método intuitivo era concebido como um método que se voltava para a observação dos ritmos de aprendizagem dos discentes, nas palavras do autor:

os defensores do método intuitivo chamaram atenção para a importância da observação das coisas dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar. (FILHO, 2007; p.143)

Como pode-se observar, de fato, o método intuitivo apresentava-se como inovador, pois inseria o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, “ que vai do conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva dos conhecimentos” (FILHO , 2007, p. 143). A partir da adoção deste método, o aluno passa a ser sujeito ativo do processo educacional, fato que não ocorria até então.

Como dito outrora, os grupos escolares se irradiaram aos demais estados do Brasil, eles foram implantados de acordo com as possibilidades de cada estado. Filho e Vidal (2000) afirmam que esses grupos

tiveram uma história muito diferenciada nos diversos estados brasileiros. Diferenciação essa que, de forma geral, seguiu a evolução dos sistemas públicos estaduais de ensino primário até o estado novo, quando diretrizes gerais sobre a educação no Brasil, emanadas de um órgão central, o ministério de educação e saúde, tendiam a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares. (FILHO E VIDAL, 2000, P. 28)

Os inscritos históricos demonstram que no ano de 1930 ocorre uma revolução armada liderada pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, essa revolução provoca o fim da República Velha, marcada pela política fortemente oligárquica, na qual ocorria alternância do poder nacional entre os estados de Minas Gerais e São Paulo. Getúlio Vargas assume o poder nacional através de um golpe de estado.

Segundo Brito (2006), Getúlio Vargas chegou num momento em que o capitalismo mundial estava se reformulando, neste contexto, os países buscavam exportar mais e importar menos. Criou-se então um plano desenvolvimentista com o objetivo de sanar as dificuldades enfrentadas quanto ao atraso econômico, o despreparo das forças armadas e a falta de estabilidade política. Objetivava-se um plano de defesa nacional que fortalecesse o país, destarte, buscou-se uma reformulação educacional que visasse a reconstrução social, imprimindo-se a escola como importante instituição para a consolidação deste plano.

No ano de 1932 tem-se a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento assinado por inúmeras figuras renomadas no campo educacional, como Anísio Texeira, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, entre outros.

O documento supracitado defendia enfaticamente a importância de uma educação pública, laica, efetivamente obrigatória, gratuita, uma escola única, com graus de ensino harmônicos e interligados, que buscasse desenvolver ao máximo os educandos.

Segundo Xavier (2002), este documento trazia, em suas entrelinhas, algumas reflexões e atitudes mais profundas, mostrando a consciência dos profissionais da

educação da época quanto à responsabilidade que carregavam ao lidar com o campo educacional, profissionais dispostos a lutar por melhorias.

Contudo, ainda em Xavier (2002), encontra-se que o Manifesto dos Pioneiros da Educação também foi um instrumento utilizado para fortalecer politicamente o grupo dos chamados renovadores da educação, que estavam em constante disputa política no interior da Associação Brasileira de Educação contra o grupo católico. As reformas que se seguem são muito influenciadas por este ideal de Educação Nova, construído pelos renovadores.

Os intelectuais defensores da Escola Nova reivindicavam o controle governamental da educação, propondo uma “democratização do ensino, da cultura e da igualdade social” (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 194). Eles reivindicavam uma educação descentralizada administrativamente, em que as peculiaridades de cada estado e município fosse levada em conta e estes (estados e municípios) pudessem ter certa autonomia na gestão de seus sistemas de ensino.

Saviani (2012) descreve o movimento Escola Nova como um movimento que contribuiu para o esvaziamento do conhecimento na escola brasileira, pois, segundo o autor, o que nos anos de 1910 e 1920 era um movimento forte que buscava o acesso à escola para todos, com participação das massas e movimentos sociais, tornou-se, em 1930, uma organização que foi utilizada pelas classes dominantes para aprimorar o ensino destinados às elites e rebaixar o nível de ensino destinado às classes populares.

Em dado momento as classes dominantes perceberam que para facilitar as eleições daqueles que elas consideravam os melhores representantes, não para o povo, mas para a elite, seria necessário popularizar a escola, tornando-a mais acessível. Com o apressamento da expansão da escola e a permissão de uma escola organizada de acordo com as características de cada sistema de ensino, uma escola flexível, o ensino das camadas populares se reduziu a uma coisa qualquer, feita de qualquer maneira, sem muitas preocupações com a qualidade. (Idem, *ibidem*)

Os católicos defendiam uma centralização educacional, pois enxergavam nela uma forma de fortalecer a hegemonia da igreja, além disso, por terem o controle quase que total das escolas privadas, defendiam a liberdade de ensino e a autonomia das escolas.

O grande impasse entre esses dois grupos (renovadores e católicos) se deu pelo fato de que, enquanto os escolanovistas sugeriam uma educação voltada para a superação das desigualdades sociais, os católicos viam esta (a educação) como uma forma de subordinar (conformar) os sujeitos à ordem social estabelecida, através de uma educação religiosa, moral. Os militares se colocam numa posição bem parecida com àquela adotada pela igreja, enxergavam a educação como um instrumento de controle moral, de respeito à hierarquia. Contudo, eles pensavam uma educação mais voltada para a criação de um sentimento patriótico, visando a defesa nacional.

No ano de 1937 é elaborado, pelo Conselho Nacional de Educação, o Plano Nacional de educação (PNE), tal plano foi elaborado levando-se em conta as inúmeras propostas apresentadas pelos mais variados personagens sociais, após o recebimento do questionário encaminhado por Capanema, o PNE propõe a família e os poderes públicos como responsáveis pela educação nacional e estabelece uma série de diretrizes que seriam levadas adiante através das reformas de Gustavo Capanema.

Após um longo período de pedido de redemocratização do Brasil, realizam-se, no ano de 1945, eleições no país. Eurico Gaspar Dutra, apoiado por Getúlio Vargas, e outros, ganha as eleições.

Essa vitória viria a provocar a publicação de uma nova Constituição, no ano de 1946. Segundo Saviani (2007c) essa nova constituição contempla elementos do projeto educacional dos pioneiros da Educação Nova. Tem-se, neste novo texto constitucional, a inscrição da competência da União para Legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação nacional, desta feita, o então ministro da educação e saúde, Clemente Mariani, constitui uma comissão para começar o esboço desta tão importante lei educacional.

A comissão de elaboração da primeira LDB foi composta por dezesseis membros, sendo quatorze deles representantes do chamado grupo de renovadores e dois representantes do grupo católico. Logo, percebe-se a grande influência que os renovadores da educação tiveram neste momento de tentativa de construção daquela que viria a ser a grande lei que direcionaria o campo educacional. (SAVIANI, 2007c.)

No ano de 1948, Mariani encaminha, para o presidente Dutra, o projeto de LDB resultante da comissão precitada. Contudo, Gustavo Capanema, ex-ministro de

educação no Estado Novo e então líder do governo Câmara, é escolhido como relator do projeto na Comissão Mista de Leis Complementares do congresso nacional, e emite parecer desfavorável ao mesmo, fator que implica no arquivamento, no ano de 1949, do Projeto de LDB resultante dos trabalhos de Clemente Mariani. Gustavo Capanema critica o caráter descentralizador do projeto, ou seja, a autonomia que ele dava aos estados e municípios para organizarem seus sistemas de ensino, pois, para ele, essa descentralização o tornava inconstitucional (SAVIANI, 1997.).³

No ano de 1955, Carlos Lacerda levanta a questão da reconstituição do projeto original de LDB. Em 1958, o projeto que ficou conhecido como Substitutivo Lacerda foi apresentado ao Congresso Nacional. Saviani (1997), afirma que o projeto Substitutivo Lacerda possui estrutura diferenciada daquela apresentada no projeto encaminhado por Clemente Mariani, pois ele contempla os interesses das escolas privadas, defendidas, como outrora abordado, pelo grupo católico.

Entre os defensores da Escola Pública estava a equipe do jornal O Estado de São Paulo; professores de filosofia e história da educação da USP; educadores do movimento renovador (com destaque para Anísio Texeira, Fernando Azevedo, Almedia Junior e Lourenço Filho) e adeptos da corrente de tendência socialista, destacando-se nesta Florestan Fernandes. Estes intelectuais se mobilizam de maneira intensa para evitar que a educação se tornasse uma mercadoria. Florestan Fernandes se destaca neste processo, levando a discussão sobre a LDB ao alcance das massas e sindicatos operários. Neste impasse, publica-se, no ano de 1960, mais um manifesto, subscrito por 190 intelectuais. (SAVIANI, 1997)

Neste contexto de conflito, mais alterações se fazem no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, somente no ano de 1961, tem-se a aprovação da Lei 4024/61, nesta versão, a Lei em questão mantém pontos do Substitutivo Lacerda, mas também contempla o projeto original apresentado por Clemente Mariani. Como uma forma de solução do conflito entre escola pública e privada, a lei em questão define o ensino como sendo dever do estado, mas livre à iniciativa privada. Nota-se assim, no campo das diretrizes educacionais, uma tendência conciliatória, como uma forma de atender aos diversos interesses. (SAVIANI, 1997)

3 Para melhor compreensão dos motivos que levaram Capanema a rejeitar o Projeto da LDB apresentando por Clemente Mariani, consultar Saviani (2007; 1997).

Em 1964 tem-se a instauração do Golpe Militar, vê-se uma necessidade de reformular o campo educacional, de maneira que este se adequasse ao novo regime político. A ditadura Militar não vê necessidade de reformular por completo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961, mas faz reformas no ensino universitário, através da Lei 5.540/68, e no ensino médio e primário, pela Lei 5.692/71.

Saviani (1997) explicita que as reformas feitas pela ditadura militar mostraram-se tecnicistas na medida em que se buscou ter o máximo de eficiência e resultados com o mínimo de investimento. Muitos intelectuais criticaram tais reformas e viu-se a criação de diferentes tipos de Associações preocupadas com o sentido político e social da educação: Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Educação (ANDE). Também se percebeu o crescimento de Entidades Sindicais que se manifestaram através de greves. Os governos estaduais começam a se mobilizar em oposição ao regime militar e vão tomando medidas educacionais de interesse popular.

No ano de 1985 inicia-se o período de Nova República no País, José Sarney assume a presidência pondo fim ao período de Ditadura Militar. No ano de 1988 publica-se uma nova constituição, que encaminha para uma nova organização educacional. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases deste novo período é promulgada na forma da Lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação-LDB, de número 9394/96, ainda nos dias de hoje, é aquela que direciona todo o ensino no Brasil. Em seu artigo 22, a LDB propõe como finalidades da educação básica as de

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996, p.19)

Mediante o proposto, podemos observar que há um relação estabelecida pela Lei supracitada entre trabalho e conhecimento, contudo, como problematizado outrora, o que tem-se percebido na realidade brasileira é que há uma tendência dualista na escola, de moldar a escola destinada às classes populares com forma diferente daquela usada para a escola das elites, isto é, enquanto há inúmeros problemas sociais que respingam na escola das classes populares e que, muitas

vezes, invadem o tempo das aulas através de programas sociais para o suprimento de necessidades básicas, a escola das classes dominante se restringe a oferecer o conhecimento, o que aumenta as disparidades.

Uma vez apresentada a maneira como se desenvolveu a educação escolar brasileira, trataremos agora de abordar a historicidade da educação escolar no estado do Acre, visto que o método de pesquisa aqui adotado exige do pesquisador uma postura reflexiva que caminhe do universal ao particular a fim de que se compreenda de maneira mais contextualizada objeto de sua investigação.

2.2.5. O processo de desenvolvimento da educação escolar no Acre

A educação escolar no Acre, como não poderia deixar de ser, sofreu fortes influências do ideário educacional brasileiro que perpassava o período da incorporação do estado do Acre ao Brasil.

Segundo Dantas e Lima (2012), após a unificação do território do Acre ao Brasil, em 1920, o governo territorial assume a instrução pública tendo como objetivos principais operar com foco no combate ao analfabetismo. Tal objetivo se devia ao alinhamento com o pensamento republicano de que a escola deveria ser um braço do estado para o controlar a população e reafirmar o sistema republicano.

O estudo precitado também aborda a questão da escassez de recursos econômicos da união destinados à consolidação do sistema escolar acreano a ponto de não existirem escolas suficientes para a população escolarizável. (*Idem*)

Dois fatores são identificados na obra de Dantas e Lima (2012) como principais barreiras para a expansão escolar no acre território, a saber: a grande concentração da população acreana nos seringais e a grande extensão territorial do estado. Os relatórios de governantes acreanos, neste período, tecem reiteradas críticas à lastimável condição das escolas no Acre, de maneira que o sistema moderno, caracterizado pela construção de escolas monumentais, com mobiliário adequado e métodos de ensino modernos, ficava inviável quanto à sua implantação no estado acreano.

No governo de Hugo Carneiro inicia-se um período de profundas mudanças no ensino primário, de maneira que instaura-se a construção de um sistema educacional mais orgânico no estado do Acre. O gestor citado identifica o que a seu ver se configura como um problema na aplicação dos recursos públicos destinados à

educação: a manutenção de muitas escolas municipais isoladas, as quais não atendiam o propósito de expandir potencialmente o ensino primário, uma vez que estavam concentradas em regiões com pouca concentração populacional (*Idem*).

Mediante o exposto, Hugo Carneiro inicia o fechamento de 40 escolas isoladas municipais. Além dessa medida, o gestor citado destitui do cargo os diretores dos grupos escolares e cria as chamadas juntas de inspeção, aonde os outrora diretores dos grupos escolares passam a atuar como inspetores de ensino, fiscalizando as escolas de maneira presencial, a direção dos grupos escolares passa a ser revezadas por professoras catedráticas. (*idem*)

Hugo Carneiro regulamenta a instrução pública do território acreano estabelecendo a existência de 5 tipos de escolas: escolas ambulantes, que funcionariam no interior do território para difundir a alfabetização, apenas pelo período de um ano, ofertando o primeiro ano do ensino primário; escolas rurais e urbanas, que funcionariam apenas em locais que contassem com mais de 30 crianças em idade escolar e fossem distantes mais de três quilômetros de outros estabelecimentos de ensino primário; escolas noturnas; que funcionariam em cidades e vilas, visionando a alfabetização sem estipular limites de idade aos alunos; grupos escolares, criados entre 1915 e 1949, onde se predominava o ensino primário com duração de quatro anos, dividido em ensino elementar e ensino complementar, cada um com duração de dois anos. (DANTAS e LIMA, 2012)

O foco do ensino, no período do acre como departamento e como território, foi conduzido para uma educação que estimulasse a “formação do caráter e a educação integral, a iniciação cultural, o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos” (DANTAS e LIMA, 2012, p. 291). Os valores descritos como foco da instrução pública iam ao encontro do ideário republicano de modernizar a população das cidades com vistas a um disciplinamento do povo.

Em seguida às reformas de Hugo Carneiro no Acre, temos Maria Angélica Castro como personagem importante no processo histórico de construção do sistema escolar acreano. A mesma chegou ao território do Acre no ano de 1946, assumindo a diretoria do Departamento de Educação e Cultura do Território. A citada iniciou seu trabalho fazendo um levantamento de como se encontrava a situação da educação naquele momento, obtendo como resultado a constatação de que a estrutura do departamento de educação e cultura era extremamente simples. (Castro, 2012)

Em seguida, Maria Angélica inicia a reorganização de sua diretoria, contratando e capacitando mais inspetores para auxiliá-la na fiscalização do ensino acreano. Esses inspetores, dentre outras ações, acompanhavam os trabalhos dos professores, objetivando que os mesmos colocassem em prática os programas pedagógicos pré-estabelecidos. A referida diretora também inicia a reelaboração do regulamento de inspeção publicado no governo de Hugo Carneiro, aonde constata que escolas distantes da sede não recebiam a devida assistência e que a maioria das professoras desconheciam as leis de ensino, o que inviabilizava a efetiva aplicação das diretrizes educacionais organizadas pelos governantes. (*idem*)

A fim de diminuir a distância entre o ideal e o real, Maria Angélica faz-se presente nas escolas, realizando visitas surpresas, e autorizando o corte de pontos de professores faltosos, o que a tornou temida. As visitas presenciais motivaram a gestora precitada a investir em formação de professores e, como dito acima, de técnicos. Além disso, ela também buscou parcerias que culminaram na oferta de bolsas para que professores se deslocassem para a capital federal e outros estados a fim de realizarem cursos rápidos, aonde seria capacitados para aplicarem os métodos modernos de ensino, baseados nos ideais escolanovistas, nos quais os interesses da crianças seriam levados em conta no processo de ensino e aprendizagem. A ideia neste período, conforme influências do cenário nacional, era “civilizar” e adequar os alunos à sociedade em processo de mudança. (Castro, 2012)

Maria Angélica também buscou fortalecer o ensino normal do estado do Acre, ensino voltado para formação de professores. A gestora cria, inclusive, um regulamento provisório para regulamentar o ensino em questão, estabelecendo que o ensino normal ocorreria em dois ciclos: O primeiro, com duração de quatro anos, ofertaria curso para regentes do ensino primário; o segundo, com duração de dois anos, formaria os professores primários. Os cursos normais formariam os professores regentes primários e as escolas normais formariam os professores primários. (*Idem*)

Maria Angélica se destacou no cenário educacional por sua atuação ativa, sua postura compromissada com a organização do ensino escolar. A gestora também desponta pelo longo período que esteve frente à pasta educacional, cinco anos, nos quais pode, distintamente de seus antecessores, conhecer melhor a realidade do território acreano e, com base nesta consciência, desenvolver um trabalho pontual (Castro, 2012).

Neto (2014) reflete a respeito do processo de desenvolvimento do ensino escolar acreano nos governos de Orleir Cameli (1995 a 1998) e Jorge Viana (1999 a 2006). Segundo o autor o governo de Orleir Camelli se caracterizou como um período de falta de diretrizes gerais para a educação, de maneira que o governante em questão não cumpriu sua promessa de universalizar o ensino de 1º grau e tampouco dispensou atenção ao ensino de 2º grau. Também não atuou com foco na valorização do magistério. Como ponto positivo deste governo, o autor citado aponta a criação de uma Lei que regulamentava gestão democrática no âmbito educacional, contudo a Lei em questão só foi implementada no governo seguinte, o de Jorge viana.

Neto (2014) segue destacando que o governo de Jorge Viana é contemplado, no que se refere à educação, com a promulgação da Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da educação, o que favorece o aperfeiçoamento da educação básica. Deste modo o ensino acreano inicia um movimento de organização de todas as suas modalidades e aprova-se o plano de Cargos, Carreiras e salários, que beneficia a classe de professores através da fixação de um piso salarial. Um relatório feito pelo próprio governo aqui citado, demonstra uma queda no índice de analfabetismo e para uma elevação do rendimento escolar. Contudo, o autor outrora referenciado alerta para o fato de que, ainda neste relatório, percebe-se um número significativo de reprovação e abandono escolar e um decréscimo de matrículas na educação básica do ano de 2003 para 2007.

Neste governo, percebe-se também a formulação de uma dobra para os professores, segundo a qual os mesmos são convidados a dobrarem sua carga horária, sem dobrarem os salários. Deste modo, a oferta do ensino é ampliada às custas de uma rotina de pesado labor aos professores, que atuam em dois turnos, com salários desproporcionais às cargas horárias exercidas (NETO, 2014).

Como podemos perceber até aqui, a educação escolar no Acre foi um reflexo do cenário educacional nacional, em que se caminhou a passos lentos no tocante à construção de um sistema educacional orgânico, abrindo-se muitas brechas para um ensino heterogêneo e, portanto, excludente. A expansão do ensino básico foi feita de modo aligeirado e sem o devido investimento, a ponto de os professores serem levados à um trabalho dobrado com um salário desproporcional.

Acreditamos que, entre os avanços e desafios, resta-nos refletir e reafirmarmos a importância de pensarmos um educação básica melhor estruturada,

que busque o desenvolvimento da autonomia dos alunos e sua preparação integral para a vida cidadã.

Passaremos agora a refletir sobre as possibilidades do ensino escolar à luz da pedagogia histórico-crítica, a qual, como já dito em momento anterior, nos sobressalta como um caminho eficaz para a formulação de uma escola pública eficiente na correção dos desajustes sociais típicos no âmbito do sistema capitalista.

2.3 A pedagogia histórico-crítica e a formulação de um trabalho pedagógico emancipador

Nesta sessão pretendemos situar a pedagogia histórico-crítica em seus principais postulados, uma vez que ela vem ao encontro de nosso posicionamento quanto à importância da existência de uma escola pública que ofereça uma educação emancipadora.

No contexto educacional percebemos serem desenvolvidas várias teorias concernentes ao processo histórico escolar, Saviani (2012), separa as mesmas em dois grupos:

Teoria Não-Críticas: aquelas que enxergam a escola como sendo um meio de superação da marginalidade

Teorias Críticas: aquelas que enxergam a instituição escolar como sendo uma forma de propagação (perpetuação) da marginalidade.

O Estudo precitado segue explicitando que dentro do grupo de teorias não-críticas encontramos:

A pedagogia tradicional: uma vez que essa considerava que a marginalidade era fruto da ignorância, logo, para libertar os indivíduos dessa condição bastaria apenas que os mesmos tivessem acesso à escola e à instrução. Contudo, não levaram em conta o fato de que nem todos os marginalizados teriam acesso à educação escolar e os que o tivessem nem sempre seriam bem sucedidos. (*idem*)

A pedagogia Nova: Para a qual o marginalizado não é necessariamente aquele que não detém o saber, mas o rejeitado, de modo que, para tirar o sujeito de sua condição marginal, seria necessário adotar um tratamento adequado às diferenças do indivíduo, fazendo com que o mesmo se sentisse aceito. Essa pedagogia se equivoca no momento em que transfere o foco da educação escolar

do intelecto para o sentimento, de modo que professores são levados a um afrouxamento da disciplina e à despreocupação com os processos sistematizados de aquisição do saber. (*idem*)

A pedagogia tecnicista: Segundo essa visão pedagógica o marginalizado é o incompetente, aquele que não produz, desta forma, para resolver o problema da marginalidade, basta que a educação forme indivíduos eficientes. A educação é vista como uma forma de conservar o equilíbrio social. Se na pedagogia tradicional o foco é no professor e na pedagogia nova o foco é no aluno, neste modelo pedagógico o foco é no especialista habilitado, que seria capaz planejar, coordenar e controlar, gerenciando aluno e professor. Aqui a escola adota um modelo fabril de execução de tarefas. Este modelo não levou em conta a heterogeneidade da escola e de seus sujeitos, apequenando a questão do saber e aumentando a evasão e retenção. (*idem*)

No que se refere às teorias críticas, Saviani (*idem*) afirma que as mesmas compreendem que a educação só pode ser entendida a partir de sua relação com a sociedade. Segundo o autor em questão, as teorias críticas que tiveram maior repercussão foram:

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica: Segundo essa teoria a marginalidade é resultado da dominação de homens por outros homens e qualquer tentativa educacional de superação da marginalidade é ilusão, pois a escola é vista como instituição que apenas conforma os indivíduos ao sistema estabelecido. (*idem*)

Teoria da escola como aparelho ideológico do estado: De acordo com essa teoria a marginalidade é fruto do sistema capitalista de maneira que os trabalhadores são a classe marginal. A escola é, para esta teoria, é um instrumento aperfeiçoado pelo capitalismo para a reprodução de suas relações. Esta teoria se distingue da teoria do sistema de ensino como violência simbólica pelo fato de reconhecer a luta de classes. Contudo, ela a reconhece de maneira utópica, sem chance de êxito. (*idem*)

Teoria da escola dualista: Segundo essa teoria a escola marginaliza duplamente os trabalhadores, ao negar-lhes o acesso à cultura burguesa e fazendo com que estes, ao ingressar no sistema de ensino, não se sintam proletários, logo, não tenham consciência de sua condição. (*idem*)

Saviani (*idem*) afirma que o erro das teorias não críticas foi tentar resolver o problema da marginalidade em uma visão romântica da escola. De igual modo, o autor propõe que as teorias críticas se limitaram a explicar o fracasso da escola, a sua impotência. Mediante essas críticas, o estudioso reflete sobre a necessidade da formulação de uma pedagogia que não negue a importância da escola ao mesmo tempo em que se conecta com os interesses populares.

Ainda neste sentido, o estudo de Saviani (2007a) traz uma sistematização importante quanto à periodização das ideias pedagógicas no Brasil, conforme apresentado abaixo:

1º período- vai do ano de 1549 a 1759, em que predomina uma pedagogia de vertente religiosa da pedagogia tradicional;

2º período- acontece do ano 1759 ao ano 1932, em que coexistem a vertente religiosa e leiga da Pedagogia Tradicional;

3ª período- ocorre do ano de 1932 ao ano de 1947, em que se percebe o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova;

4º período- Ocorre uma predominância da Pedagogia Nova, vai do ano de 1947 a 1961;

5º período- Instala-se a crise da Pedagogia Nova e uma articulação da Pedagogia Tecnicista, vai de 1961 a 1969.

6º período- Ocorre o predomínio da Pedagogia tecnicista e inicia-se o desenvolvimento da concepção crítico reprodutivista, vai do ano de 1969 a 1980.

7º período- Emerge a pedagogia histórico-crítica e outras propostas alternativas, vai do ano de 1980 a 1991.

8º período- Vai de 1991 a 1996, em que surgem o Neoconstrutivismo (caracterizado por compreender que o aprendizado está ligado à capacidade do aluno de se adaptar ao meio social, desta forma segundo essa corrente, o aluno que chega à escola com competências afetivo-emocionais bem desenvolvidas conseguirá êxito em sua trajetória escolar), neotecnicismo (que preconiza a valorização dos resultados, de maneira que professores, alunos e escolas são constantemente avaliados, enxergados como prestadores de serviço e clientes, respectivamente, de maneira que a educação é compreendida como uma mercadoria e, de acordo com esse pensamento, os professores devem se esforçar para atingir metas), neoescolanvismo (segundo o qual a escola deve estimular a

iniciativa dos alunos, de maneiras que os mesmos sejam levados a um aprender a aprender voltado para a empregabilidade, para os interesses do mercado).

Saviani (2007a) caracteriza as ideias pedagógicas deste último período como ideias pós-modernas e as critica por enxergarem a educação num contexto de mercado, em que os números, as estatísticas, são vistas como primordiais. Esse ideário pós-moderno reforça a ideia de que o aprendizado se dá mediante o simples esforço. Além disso, neste cenário o professor é percebido como um empregado que deve buscar alcançar metas. O pensamento pós-moderno não leva em conta que os números escolares se expandiram, sem, contudo, se alcançar avanços significativos no tocante à qualidade do ensino ofertado nas escolas, nas palavras de Saviani

Para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão de ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito de aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. (SAVIANI, 2007a, p. 442)

Uma vez apresentadas as ideias pedagógicas que surgiram no contexto brasileiro, avançamos agora no tocante à apresentação de um caminho; possível para a educação brasileira. Iniciaremos este percurso percorrendo sobre aquilo que para Saviani (2005) é o foco da pedagogia histórico-crítica, nas palavras do autor, esta pedagogia

envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2005, P. 80)

Nesta perspectiva, SAVIANI (2012) sugere a formulação de métodos que caminhem para além dos tradicionais e novos

Métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI 2012, p. 69-70)

Saviani (2012) dá continuidade à proposição de um método eficaz de ensino elencando cinco passos essenciais num processo educativo que relacione educação com a sociedade: O primeiro passo é partir da *prática social*, em que alunos e professores expõem seus posicionamentos sem, no entanto, perderem de vista o fato de que o professor e aluno possuem níveis diferentes de compreensão; o segundo passo é a *problematização*, na qual se identificam os principais problemas provenientes da prática social; o terceiro passo seria a *instrumentalização*, segundo a qual os alunos, de maneira não mecânica, seriam levados à apropriação dos saberes culturais necessários à uma luta social exitosa; o quarto passo é denominado de *catarse*, momento em que o aluno efetivamente incorpora os instrumentos culturais, os quais passarão a servir como elementos ativos de transformação social; o quinto passo e último passo é, novamente, a *prática social*, agora percebida como ponto de chegada, na qual os alunos passam a um nível de compreensão próximo ao do professor. A democracia no âmbito da escola se efetiva quando a compreensão do aluno se eleva de um conhecimento sincrético da prática social ao nível da síntese.

A pedagogia histórico-crítica vê a educação como um trabalho de natureza não-material, ou seja, o produto da educação não é palpável, “a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo” (SAVIANI, 2005, p.13). Contudo, o fato de que o produto da educação não é tocável não o faz menos importante, pois, para a pedagogia histórico-crítica, “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 de homens” (idem, *ibidem*). Desta forma, educar é humanizar.

Saviani (2005) propõe ainda que a especificidade da educação é, ao mesmo tempo “a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados” e a “descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p. 13). O autor prossegue deixando claro que a escola, neste contexto, é uma instituição central no que se refere à educação, de maneira que, através dela, os sujeitos devem ter acesso ao saber elaborado, à cultura letrada, a fim de que possam romper com as limitações sociais que lhes são impostas numa sociedade estratificada.

Saviani (2014) considera que “para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar dos conjuntos das objetivações humanas que configuram o

contexto da atualidade. E isso não ocorre simplesmente, digamos assim, por osmose” (p.8). O autor segue expondo que a escola assumiu um papel central na esfera pedagógica justamente por ela se configurar como uma instituição que abriga processos formais e sistematizados para a propiciação da educação, segundo o autor, não é mais possível compreender educação sem a escola, “a anatomia da escola e a chave para a anatomia da educação” (p.9).

Saviani (2005) observa que a escola da atualidade foi invadida pela não-clareza daquilo que lhe é clássico e secundário, para o autor, “o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (p.13), seguindo esse pensamento, o estudioso é categórico ao propor que “está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (p.15).

Ainda na obra referenciada acima, encontramos que a escola tem sido invadida por conteúdos secundários, de maneira que o extracurricular tem tomado lugar dos conteúdos essenciais (Saviani, 2005).

O problema de se deixar de ofertar na escola os conteúdos necessários, essenciais para o desenvolvimento intelectual, cultural, artístico dos indivíduos, é que, com isso, a escola, no lugar de ser uma agência que atua a favor da correção de disparidades sociais, passa a alargar as mesmas.

É nessa linha narrativa que nos propomos, no presente estudo, a realizar um análise de concepção contra-hegemônica. Uma análise que, no lugar de enaltecer a escola que propaga as disparidades sociais, caminhando em harmonia com os mecanismos hegemônicos do capitalismo, através de um ensino rebaixado, busca compreender e problematizar os posicionamentos de pais e professores no sentido de trazer à luz os limites da escola dualista e suas possibilidades de avanço, de melhoria, na oferta do saber sistematizado.

Ao buscarmos um caminho para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico emancipador, encontramos que

o desafio a ser enfrentado por qualquer concepção crítica de educação que se pretenda constituir numa pedagogia reside justamente em manter-se crítica e, ao mesmo tempo, desenvolver uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos hoje (DUARTE,2012, p. 49).

Duarte (2012) segue explicitando o fato de que muitos trabalhos se limitam a denunciar a educação escolar como sendo uma instituição excludente, que teve seu status elevado na sociedade capitalista com o objetivo de garantir a reprodução da divisão social do trabalho, sem, no entanto, reconhecerem que, “é um avanço histórico-ontológico, no que diz respeito à formação dos seres humanos, o fato de que a educação escolar tenha se tornado a forma socialmente dominante da educação”(p. 45), isso porque, através da educação escolar, pode-se organizar o trabalho educativo de maneira que o conhecimento científico produzido ao longo do processo histórico do homem não se perca, mas possa ser amplamente repassado.

Caminhando no mesmo sentido do autor referenciado acima, ao reconhecermos que a escola é um avanço no que se refere à ontologia da educação, passaremos, agora, a propor alternativas para a superação desse modelo escolar proposto pelo neoliberalismo, pois não é nosso objetivo demonizar a instituição escolar, colaborando ainda mais para o seu desfacelamento.

Nesse ponto, nos apoiamos em Saviani (2007b) ao propor que deve-se resgatar o vínculo entre trabalho e educação, perdido a partir da sociedade de classe. Para que esta ligação seja resgatada, o autor reflete que o ensino fundamental precisa ensinar os alunos a “ler, escrever e contar, dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais[...]” (p.160), pois esses saberes permitirão que os discentes entendam o mundo em que vivem.

O ensino médio é visto por Saviani como a etapa de ensino onde se deve tratar a relação entre trabalho e educação de maneira clara, através de uma educação baseada na politecnia, de maneira em que se tenha uma “união entre formação intelectual e trabalho produtivo” (*idem, ibidem*, p.162).

No que concerne ao ensino superior, Saviani propõe que os educandos deste nível devem ser formados para participar da maneira mais elaborada da vida cultural, “independente da atividade profissional a que se dedique” (*idem, ibidem*, p. 161).

O autor referenciado acima critica o fato de que os alunos, após a conclusão da etapa básica de ensino, tenham apenas a opção de se vincular ao mercado de trabalho ou partirem para especialização universitária, sem terem a possibilidade de debaterem, ativamente, sobre os problemas sociais. Saviani (2007b) procura deixar claro que ele não defende a formação de especialistas, de técnicos que dominam apenas parte de um processo de trabalho, mas a formação de um homem capaz de compreender todo um processo de trabalho e aperfeiçoá-lo.

Avançando no que se refere ao um caminho pedagógico que implique em progressos sociais, Franco (2012) afirma que “é hoje, mais do que nunca, que precisamos de ações pedagógicas, de valores educativos e de novos contornos para a socialização humana” (p.38), a autora relata que percebe que os docentes têm passado por dificuldades no que se refere à organização de um prática que implique eficazmente no ensino dos alunos, no entanto, ela reafirma acreditar que

a pedagogia pode auxiliar na reconstrução do processo civilizatório por meio de uma pedagogia do sujeito, a qual ensine para a liberdade e para a autonomia, preocupada com os valores que possibilitam a vivência em comum, entre os quais a solidariedade e a diversidade. [...] essa pedagogia precisa educar para romper a dissociação, a falta de comunicação entre cultura e economia, entre afeto e tecnologia, entre necessidade e desejo (FRANCO,2012, p.70-71)

Como podemos ver, Franco (2012) também defende a construção de uma educação integral dos sujeitos, que não seja dissociada do contexto humano, de um projeto civilizatório emancipador.

A mesma autora, em outro estudo, pontua que uma prática pedagógica pautada na perspectiva crítica constrói intencionalidades, de maneira que o docente não

pode desistir do aluno; há que se ouvir, refazer, fazer de outro jeito, acompanhar a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático, as abordagens de interação, os caminhos do diálogo (FRANCO, 2016, p.544)

Deste modo, exercer uma prática pedagógica crítica implica entender que o caminho a ser tomado pelo trabalho docente não será apartado do contexto em que este se exerce. Franco (2016) segue discorrendo que a prática pedagógica crítica caminha “entre resistências e desistências” (p.544) e “trabalham com e nas historicidade; implicam na tomada de decisões, de posições e se transformam pelas contradições” (p.545), desta forma, exige-se, num trabalho pedagógico emancipador, que as práticas pedagógicas sejam pensadas, em seu início, meio e fim, para garantirem “o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno” (p.547).

Caso o professor exerça um trabalho pedagógico que não tenha a capacidade de se reformular em meio às contradições, seu fruto será a conformação dos

sujeitos aos projetos neoliberais, teremos a continuação de um processo educativo que alarga as diferenças e nega a uns a possibilidade de se tornarem cidadãos participantes da construção de seu meio social, enquanto a outros possibilita o avanço intelectual apartado do desejo de mudanças. Neste sentido voltamo-nos para Saviani (2018) ao propor que:

O conhecimento das contradições da vida material expressas no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção implicam, também, o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas sem o que, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer. (SAVIANI, 2018, p.81)

Deste modo, compreendemos que o trabalho educativo pode oferecer ferramentas de suma importância para que o aluno tenha consciência da realidade objetiva que se apresenta no contexto do capitalismo, de maneira que este aluno, através do amadurecimento de seu intelecto, da formação de uma consciência crítica, possa se desenvolver como sujeito social, atuante para a construção de uma justiça social.

Passaremos agora a discorrer sobre os limites da educação familiar e da educação escolar, pois, uma vez que temos os pais como nossos sujeitos de pesquisa, pensamos que, definido qual seja o papel da escola dentro de uma visão pedagógico histórico-crítica, importa-nos, também, pontuar as funções que pertencem à esfera da educação familiar.

2.4 Os pais e a escola: Possibilidades para o equilíbrio entre educação familiar e educação escolar

Esta sessão foi elaborada com o objetivo de refletirmos sobre a maneira como educação familiar e educação escolar devem estar relacionadas, a fim de que, considerando a finalidade da escola na pedagogia histórico-crítica, esclareçamos aquilo que a educação familiar pode fazer para potencializar a educação escolar.

Nesse sentido, retomamos os estudos de Cambi (1999) ao propor que

duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição e reorganização na Modernidade: a família e a escola, que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional)

da sociedade. A ambas é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo, de tal modo que elas se encarregam cada vez mais de uma identidade educativa (CAMBI, 1999, p. 203).

Percebemos no exposto que escola e família estão unidas na tarefa de educar, de maneira que essas instituições são responsáveis por proporcionar ao indivíduos os conhecimentos necessários para seu progresso como ser humano dentro de uma sociedade em constante evolução.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu título II, capítulo IV, art. 53, parágrafo único, que trata, entre outras coisas, do direito à educação, assegura que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990).

Desta forma, nesta sociedade na qual a educação escolar, como outrora exposto, emergiu como modelo primordial de educação, principalmente por sua possibilidade de potencializar, no capitalismo, a reprodução social, conformando e adaptando os sujeitos para atenderem aos anseios dos grandes capitais, os pais são convidados, na legislação brasileira vigente, para fazerem parte do processo escolar, a ponto de poderem participar das propostas pedagógicas.

A lei de Diretrizes e bases da educação (LDB), LEI Nº 9394/96, inscreve, em seu título III e art. 6º, como sendo dever dos pais efetuar a matrícula das crianças, a partir dos quatro anos de idade, na educação básica (Brasil, 1996). Deste modo, podemos perceber que os pais são sujeitos de suma importância no processo de escolarização dos filhos, sendo eles os que, diretamente, ligam as crianças à escola.

O artigo 12 da lei supracitada inscreve que os estabelecimentos de ensino serão responsáveis por informar pais e responsáveis a respeito do rendimento e frequência dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola e o Artigo 12 da mesma lei coloca aos docentes a responsabilidade de colaborar com atividades relacionadas à articulação entre a escola, a família e a comunidade (*Idem*).

Desta feita, podemos perceber que a LDB buscou uma articulação entre a escola e a família, de maneira a garantir que, a partir da mais tenra idade, os cidadãos tivessem acesso à escolarização, isso fica ainda mais claro quando lemos o artigo 5º da LDB, que pontua que o poder público deverá, juntamente com pais e responsáveis, zelar pela frequência escolar.

Oliveira (2015) discorre a respeito da relação entre a escola e a família

A escola pode ser percebida enquanto um espaço de trocas e interação, em que há espaço para o diálogo com a família e a comunidade, e onde estas instituições sintam-se corresponsáveis pelo processo educacional. Uma boa relação com a família e com a comunidade poderia trazer diferentes tipos de benefícios, entre eles proporcionar um ambiente de segurança. (OLIVEIRA, 2015, p. 122)

A escola é espaço onde família pode realizar trocas que proporcionem resultados educacionais benéficos. Contudo o estudioso anteriormente citado sugere que os pais podem não ter clareza sobre o que, de fato, ocorre dentro dos muros da escola, conforme podemos constatar no trecho abaixo:

Um questionamento ainda se faz necessário e que pode ser uma pista sobre onde intensificar ações para estabelecer a relação entre escola e família é: será que os pais sabem o que ocorre dentro das escolas? Tenho uma leve inclinação – seja pelos achados desse estudo exploratório, seja por outras pesquisas que tratam do tema – a achar que não sabem, sobretudo porque a razão mais comum de comparecerem à escola é para tratar de questões de desempenho ou comportamento dos filhos. (OLIVEIRA, 2015, p. 122)

O questionamento levantado pelo estudioso acima é pertinente na pesquisa aqui proposta na medida em que buscaremos analisar se os pais são ou não conscientes das atividades que ocorrem na escola pública de educação básica e como eles se posicionam perante esta instituição.

Paro (2000) aborda que a família poderia potencializar a ensino escolar se adotassem um papel mais ativo dentro da instituição, através, dentre outras coisas: da participação durante as tarefas escolares dos filhos; da preparação para que os alunos tomem gosto pelos estudos antes mesmo de adentrarem na vida escolar e do interesse em como a escola funciona.

O mesmo autor problematiza que a escola tem, sim, funções específicas. Contudo, isso não a isenta de estabelecer um ponte entre a educação familiar e a educação escolar. De igual maneira, a família não deve enxergar sua participação na escola como uma “ajuda”. Segundo o autor precitado, é possível estabelecer um integração entre educação familiar e escolar que seja frutífera, em benefício de uma escolar melhor, de um ensino de maior qualidade (PARO, 2000).

Ponderamos assim no quão benéfico poderia ser se os pais dos alunos das escolas públicas de educação básica fossem conscientes quanto a sua responsabilidade no processo de ensino escolar, a ponto de efetivamente

participarem da construção de propostas pedagógicas para a escola, podendo, inclusive, cobrar desta instituição um foco no que se refere à apropriação do saber elaborado, reiterando o seu papel.

Saviani (2012) sugere que

os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores da disciplina. (SAVIANI,2012,p.48-49)

Mediante o exposto, percebemos que, para o autor acima referenciado, até mesmo os pais mais humildes são conhecedores de que o aprendizado implica um processo sistemático, em que a disciplina se faz necessária, de maneira que a aprendizagem se torna inviável para os alunos dentro de um ambiente onde a espontaneidade é preponderante.

Importa aqui, também refletirmos sobre a importância de a escola não enxergar a família como vilão ou instituição periférica, pouco ligada ao ensino. Sobre isso, temos o texto abaixo, que expressa

No passado, as fronteiras entre as famílias e a escola eram fixadas pela instituição escolar e pelos mestres. Os profissionais da educação consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade em matéria de ensino e nenhum lugar na escola. Esperava-se que os pais apoiassem os docentes ou trouxessem contribuições pontuais, mas eles não deveriam colocar questões em matéria de pedagogia e, menos ainda, fazer críticas. (MONTANDON, 1994, p. 189).

Como podemos ver, numa perspectiva tradicional, as famílias eram colocadas como sujeitos passivos, sobre as quais incidia puramente a tarefa de aceitar tudo aquilo que era apresentado como verdade absoluta.

No mesmo estudo, encontramos a reflexão de que, em outro momento histórico, percebe-se a escola não se atendo somente ao crescimento cognitivo da criança, mas invadindo aquilo que seria o território da família, como podemos perceber abaixo

Na medida em que [...]há uma maior preocupação com a felicidade e o desenvolvimento da criança, onde os educadores não se atêm exclusivamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, na medida

em que a escola utiliza uma pedagogia invisível, e em que a socialização aí feita tem vindo a ser menos neutra, mais personalizada, o território afetivo da família é, de qualquer forma, invadido [pela escola] (MONTANDON, 2001, p. 17-18).

Seja não reconhecendo a possibilidade de que a família contribua com a melhoria da qualidade pedagógica ou invadindo um território afetivo, que está mais ligado à responsabilidade familiar perante a criança, a escola está permeada por equívocos que implicam num rebaixamento de sua qualidade.

Ora, a instituição escolar tem seu papel e seu lugar e precisa encontrar o equilíbrio em relação à educação familiar a fim de que possa oferecer um ensino mais qualitativos às crianças provenientes as camadas mais carentes da população.

Nosso estudo busca entender até que ponto os pais conhecem aquilo que está sendo desenvolvido na escola e em que medida eles, de fato, atuam para a construção de uma educação escolar que promova a justiça social, pois percebemos que os pais são sujeitos de suma importância no que se refere à manutenção ou à mudanças dentro do modelo de escola reprodutivista, pois, ao adentrarem os portões das instituições escolares, podem se fazer críticos ou passivos mediante o processo de ensino e aprendizagem que contemplam.

A escola acolhedora foi desenhada de forma tão sutil que grande parte da sociedade não é capaz de enxergá-la em sua totalidade. Quando suscitamos debates que buscam desconstruir as ações que impedem o espaço escolar de cumprir sua finalidade, facilmente encontramos o discurso de que a escola para os pobres precisa atuar no atendimento de demandas puramente assistencialistas. Infelizmente, uma parcela da população, pelo seu contexto social precarizado, acaba considerando que seja um grande favor dos dirigentes escolares aparelharem a escola com ações assistencialistas.

Pensamos ser de grande relevância pesquisas e discussões que permitam que a comunidade escolar (pais, alunos e professores) pare para refletir sobre os resultados desta escola sobrecarregada de papéis, onde a organização do trabalho pedagógico acaba sendo feita de maneira hierarquizada e desconectada com a visão de um educação emancipadora.

Acreditamos que promover debates que reiterem a natureza e a especificidade da educação e desenvolver pesquisas que exponham o legado da escola dualista seja um caminho para o redirecionamento do processo de ensino

aprendizagem, deste modo, passamos à próxima sessão de nosso estudo, na qual apresentamos as análises de nossos achados.

CAPÍTULO 3 PARA QUE SERVE A ESCOLA? UMA ANÁLISE DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA CONTRA-HEGEMÔNICA

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados em campo, a qual está embasada no referencial teórico apresentado no capítulo dois do presente estudo. Desta forma, pretendemos aqui apresentar a resposta para a nossa inquietação principal que é: Como pais e professores enxergam o papel da escola?

Para responder ao questionamento apresentado fizemos a aplicação de questionário e entrevista a pais e professores de duas escolas localizadas em bairros com características distintas, com a finalidade de encontrar sujeitos com características diversificadas.

A entrevista aplicada a pais questionava sobre qual é o papel da escola; até que ponto a escola tem cumprido seu papel; como os pais avaliam a educação ofertada aos filhos; qual o tipo de conhecimento que o pai mais espera que o filho tenha acesso na escola; se os pais consideram a escola necessária na atualidade; se os mesmos avaliam a escola como uma instituição que pode ser substituída por outros modelos educativos e porque; como a escola da atualidade é avaliada pelos pais em relação à escola de seu tempo; se a escola na atualidade costuma suspender as aulas por motivos banais; como os pais se posicionam caso percebam o desenvolvimento de atividades estranhas ao que deveria ser abordado na rotina escolar; como os pais avaliam as condições estruturais da escola de seus filhos e, por fim, como os pais avaliam o desempenho escolar de seus filhos.

A entrevista desenvolvida com os professores questionava também sobre qual é o papel da escola; em que medida a escola tem cumprido o seu papel; sobre qual a avaliação do professor no tocante à qualidade do ensino no decorrer dos anos; se a escola da atualidade tem desenvolvido atividades que não deveriam ser executadas no ambiente escolar; sobre o posicionamento do professor em caso de a escola estar dando ênfase a atividades que fogem da competência da escola; se o professor consegue executar seu plano de aula sem interrupções; sobre a visão do professor no que se refere à possibilidade de a escola ser substituída por outros modelos educativos; se as condições estruturais da escola são propícias a um bom aprendizado e, por fim, de que maneira a presença da família na escola contribuiria para um melhor desenvolvimento escolar do aluno.

Apesar de algumas de nossas perguntas aparentemente darem margem à elaboração de respostas simples e fechadas, “sim” ou “não”, tomamos o cuidado de, no momento das entrevistas, solicitarmos e instigarmos os professores e pais a se aprofundarem em suas respostas, solicitando sempre que as justificassem. Ao elaborar indagações que, inicialmente, levassem nossos sujeitos à negação ou afirmação, nosso objetivo foi justamente não induzir a opinião dos mesmos, permitindo que tivessem a liberdade de negar ou afirmar as nossas proposições.

Passaremos agora a discorrer sobre as categorias que puderam ser extraídas de nossos questionamentos, iniciando por uma análise das respostas dos professores e seguindo para a análise da perspectiva apresentada pelos pais.

3.1 As visões dos professores sobre o papel da escola

Em nossa investigação todos os professores entrevistados afirmaram que o papel da escola é transmitir o conhecimento. Quando questionados mais profundamente sobre quais seriam esses conhecimentos, nossos sujeitos expressaram que eles estão ligados ao conteúdo das disciplinas, ao conhecimento científico.

Percebemos se repetir nas falas de dois professores uma preocupação no fato de que, no contexto do real, a escola tem assumido também o papel de ensinar regras de boas convivência, pois, segundo os mesmos, a família tem se omitido nessa questão, como podemos ver nos relatos abaixo

O papel da escola é muito amplo, né? porque, na verdade, seria de ensinar, mas aí a grande maioria confunde ensinar com educar, né? A gente acaba fazendo vários papéis, ensinado, educando boas maneiras, tudo isso a gente acaba fazendo com os nossos alunos. Ensinar a questão da matéria, da língua portuguesa, ensinar o aluno a ler e escrever, ensinar matemática, ensinar como a crianças pode ser um cidadão de bem, um cidadão letrado, onde ele possa entrar, dar opiniões, elaborar perguntas, responder, sem ser aquela coisa de só ensinar boas maneiras. (CAMELIA)

Eu acho que a escola tem que ser vista como um local em que a gente tá passando o conhecimento científico, mas, atualmente, a família exige um pouquinho mais, exige que nós, enquanto educadores, extrapolemos o nosso papel de só levar o conhecimento pros alunos. Eu percebo que a gente tem que fazer muito mais do que isso, tem que ensinar mesmo algumas regras da boa

convivência, tem que tá alertando pra muita coisa. Um papel que seria essencialmente da família. (CRAVO)

Em relação ao grupo de professores entrevistados, os dois professores que expressaram preocupação com o fato de a escola estar se ocupando em dar uma educação que para os docentes já deveria ter sido proporcionada às crianças pelas famílias são os que possuem maior tempo de docência, bem como o melhor perfil socioeconômico.

Desta forma, pensamos que esta experiência profissional mais desenvolvida pode contribuir para que esses professores falem sobre o papel da escola adotando uma postura de maior liberdade no que se refere às críticas quanto ao trabalho que desenvolvem. A respeito da relação entre tempo de carreira e criticidade maior por parte do professor, temos no trabalho de Tardif (2002) que “ a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho” (p.89), de maneira que este domínio dá abertura para construção de aprendizagens próprias, gerando autonomia.

No tocante à crítica dos professores, Lima (2007), discorre que a falha da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos constitui-se com um desafio para a escola pública e gera, dentre outras coisas, ausência de respeito às regras mínimas de convivência social, de maneira que a família deixa sobre a escola a tarefa de educar as crianças em todos os aspectos.

O fato de constatarmos que os professores enxergam a apropriação do conhecimento relacionado ao conteúdo das disciplinas como um papel central da escola nos surpreendeu positivamente, o que nos levou a refletir que os professores sujeitos de nossa investigação demonstram-se inclinados para a uma educação que caminhe na direção de conduzir os alunos ao encontro do saber elaborado, que abre portas para a emancipação dos mesmos.

Ao questionarmos se os professores entrevistados consideram que a escola tem cumprido a sua função de oferecer aos alunos o acesso ao saber sistematizado, quatro professores responderam que sim, um respondeu que ela tem tentado e um respondeu que não.

Dentre o grupo de professores que responderam que sim, chamou-nos atenção, mais uma vez, o posicionamento da professora CAMELIA, nas palavras da mesma

Eu acredito que sim, além do papel de professor de ensinar o conteúdo pros alunos, a gente cumpre o papel da família, acaba fazendo o papel da família, acaba ensinando moral, porque a criança, quando vem pra cá a gente, às vezes, vem querendo bater nos colegas, falta de respeito com os colegas, com o professor... Então, é, o ambiente em que ela vive influência muito, então o professor ele acaba tendo que ensinar essas boas maneiras, que era pra eles virem de casa já sabendo que não pode bater no colega, que tem que respeitar e ele não sabe e a gente tem que ensinar, são essas boas maneiras que a gente acaba passando. (CAMELIA, grifos nossos)

Desta forma, percebemos que, mais uma vez, a professora se voltou para o fato de que a escola tem recebido alunos que demonstram uma necessidade de dominar regras básicas de boa convivência. Isso nos fez refletir sobre os postulados apresentados no capítulo II de nosso estudo, os quais ponderam que a educação familiar deve estar em constante relação com a educação escolar, com foco na construção de uma educação de maior qualidade.

Dentre os postulados apresentados no capítulo anterior, reiteramos Paro (2000) ao sugerir que a família pode, nos anos que antecedem a escolarização do aluno, estimular seu gosto pelos estudos. Ora, se a professora entrevistada destaca que as crianças chegam ao âmbito escolar sem nem mesmo dominar as regras de boa convivência, qual não será a surpresa destes alunos ao adentrarem nas dependências da escola e lidarem com os perfis tão plurais que ali se encontram? Estariam os pais se omitindo no que se refere ao preparo prévio do aluno para adentrar na instituição escolar?

Por outro lado, ponderamos que também repousa sobre a escola a tarefa de aperfeiçoar a socialização dos alunos, ainda mais quando levamos em conta que as escolas pesquisadas ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, logo, recebem alunos que se encontram na mais tenra idade, em estágios bastante iniciais da socialização humana. Sobre isso, temos o fragmento abaixo

A educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, quer seja da sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e personalidade social (ARANHA; 1989, p.49).

Pensamos que uma educação escolar eficaz proporciona tanto o domínio dos saberes elaborados quanto o aperfeiçoamento dos alunos nos processos básicos de

humanização, e o professor, inevitavelmente, será colaborador da família, mediando o processo de socialização do aluno na escola e estabelecendo com a família uma relação dialógica, na qual os pais são convidados a auxiliar na propiciação tanto dos conteúdos relacionados à convivência em sociedade quanto, dentro de suas limitações, daqueles relacionados às disciplinas.

Outro professor que se destacou pela sua visão diferenciada a respeito da eficiência ou não da escola em cumprir o seu papel, temos o posicionamento do professor AZALEIA, que explanou que

A escola tem, tem tentado de todas as formas, professores, gestores, coordenadores, todos que participam do corpo da escola se esforçam para educar, que não era pra ser, mas também para transmitir o conhecimento em todas as formas. A gente se esforça com o que a gente tem, muitas vezes são poucas as ferramentas que a gente tem, né? A gente vive na era da tecnologia e não temos tecnologia na escola ainda, então a gente vive no modo arcaico ainda, antigo, no pincel, na lousa, era pra tá na era digital já acompanhando com os alunos. (AZALEIA)

Na fala do professor acima mencionado percebemos uma preocupação no fato de que a escola tenta cumprir o seu papel, mas não recebe os recursos financeiros necessários e nem os meios tecnológicos mais atuais para a facilitação do processo de ensino e aprendizagem.

Saviani (1994) discorre que a sociedade industrial fez com que a escola fosse uma instituição de suma importância, pois ela é aquela que vai desenvolver nos indivíduos as capacidades necessárias para sua inserção no mercado de trabalho. Desta forma, o autor evidencia o surgimento de uma sociedade fortemente tecnológica, na qual a educação unitária, (omnilateral, que busca desenvolver o homem em suas faculdades espirituais-intelectuais) passou de uma aspiração, uma idealização, para uma exigência imposta pelo capitalismo.

Estamos num mundo onde a tecnologia impera, de maneira que todos os dias vemos novas instrumentos tecnológicos sendo criados com a proposta de facilitar a vida dos homens. Contudo essa revolução tem chegado de maneira muito lenta na escola desenhada para os pobres. Estampa-se aí a face dicotômica da instituição escolar: embora por meio da escola seja possível se proporcionar um desenvolvimento integral aos alunos pobres, fazendo com que estes alcancem progressos socioeconômicos, ao não aparelhá-la, instrumentalizá-la, com recursos didáticos mais elaborados, essa escola exclui.

O professor CRAVO, por sua vez, se posicionou dizendo que a escola não tem cumprido seu papel, essa afirmativa se destacou em relação ao posicionamento dos demais professores.

Como outrora descrito, esse professor tem amplo tempo de carreira docente e além disso, através de nosso questionário e entrevista, soubemos que este professor não é atuante somente na área do ensino infantil, mas também no ensino médio, atuando como professor de língua portuguesa em escola da rede estadual. Desta forma, pensamos que esta atuação em nível posterior do ensino pode fazer com que este professor tenha uma visão mais ampla da educação básica que está sendo oferecida aos alunos. Nas palavras do supracitado, quando formulada a questão: “A escola tem cumprido seu papel?”, temos a seguinte resposta

Não. Os alunos chegam extremamente despreparados! Por exemplo, no turno da tarde eu trabalho no primeiro ano do ensino médio, pra cinco turmas, e a primeira coisa que eu peço é uma produção de texto pra ter uma visão de como é que eles estão, e me dá vontade de chorar de ver a produção de texto deles, eles estão completamente despreparados e a gente percebe, assim, que a escola não tem preparado os alunos, principalmente em língua portuguesa, pra escrever um texto, para as questões mesmo gramaticais, pra interpretação de texto, eles chegam lá completamente despreparados. (CRAVO)

Consideramos que o esvaziamento no tocante ao conhecimento que se percebeu na escola pública brasileira a partir de sua extensão, feita de qualquer modo, mediante as necessidades criadas no sistema capitalista, bem como a interferência de mecanismos internacionais nos assuntos relacionados à educação, os quais oferecem vantagens financeiras aos sistemas escolares que atingirem um patamar de aprovação e adequarem-se aos modelos pré-estabelecidos por estas instituições, são fatores que contribuíram em grande parte para essa realidade apontada pelo professor CRAVO.

De acordo com Libâneo (2016a)

O processo de ensino e aprendizagem e as questões de conteúdo e método são visivelmente postos em segundo plano em face da supervalorização do papel de proteção social e cuidado. [...]Uma proposta de funcionamento da escola que põe muito mais ênfase em ações socioeducativas do que nos conteúdos escolares e desenvolvimento da capacidade de pensar, deixa muito pouco espaço à pedagogia profissional (didática) e ao papel dos

professores no aprimoramento do processo de ensino aprendizagem (LIBÂNEO, 2016a, p.15).

Deste modo, como percebemos na fala do professor CRAVO, ao lecionar em níveis mais avançados do ensino, este professor percebe uma defasagem no que se refere ao domínio dos conteúdos que deveriam ter sido propiciados em séries anteriores, este é um legado educacional que nos faz refletir na urgência de mudanças, pois, como proposto por Saviani (2012, p. 34) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam”. Como poderemos operar mudanças sociais pela escola se não oferecemos aos alunos mais pobres os conhecimentos que podem aparelhá-lo para o alcance de patamares intelectuais, políticos, sociais, éticos e estéticos cada vez mais elevados?

Passaremos agora à próxima categoria encontrada em nossa investigação, que tratará da avaliação do professores no tocante à evolução histórica da escola.

3.2 A crítica dos professores à escola é crítica?

No que se refere avaliação que os professores fazem no tocante à evolução histórica da instituição escolar, tivemos três professores que avaliaram que a escola, ao longo dos anos, tem piorado e três professores que consideram que a escola melhorou.

No grupo de professores que consideraram que a escola piorou encontramos como causas dessas constatações o fato de a escola da atualidade retirar do professor sua autonomia para avaliar os alunos, pressionando-os a aprovarem os discentes de maneira generalizada, com vistas a manterem os repasses financeiros da escola, como podemos perceber nas transcrições abaixo

Acredito que ela piorou porque hoje em dia o governo quer números, ele não quer qualidades, sabe o que acontece? Muitas vezes a instituição escolar é forçada a maquiagem uma realidade que não é real, minha esposa deixou a sala de aula por conta disso, ela era professora de espanhol e era a disciplina que mais reprovava na escola e a diretora chegou pra ela e disse: Estou sendo pressionada pela secretaria e nós temos que rever isso aí. Aí ela respondeu: “como que eu vou ver se o aluno chega, dorme, não participa, entendeu? quando a gente vai conversar com ele está ouvindo som, fazendo maquiagem, unha, sobancelha”. E ela disse: “Não, eles vão receber a nota que eles merecem!”. Ela foi chamada atenção várias vezes e eu falei: “Hó, você já vai fazer seis anos (como professora), decide o que você vai querer!”. E ela desistiu porque ela disse que

não iria se dobrar, de jeito nenhum, jamais. Ela tinha um contrato e trabalhava três períodos de dedicação à escola, planejava de manhã, dava aula à tarde e à noite ia corrigir. Recebia por um período. E o sistema queria que ela mudasse, e ela disse: Não! quero ser uma profissional exemplar. Ela achou melhor desistir. É isso que acontece na maior parte da escola, a qualidade caiu muito porque o sistema quer maquiagem as coisas, tem muito aluno que sai do ensino médio e não sabe as quatro operações. (CRISÂNTEMO)

Olha, a educação, se for analisado o tempo, antigamente pra cá, não no tempo da palmatória, né? Que eu não concordo, mas depois disso, em que as notas eram mais altas, era mais exigido do aluno, era melhor. Hoje a escola não pode exigir mais, o professor não pode falar muitas coisas mais, porque tudo hoje só quebra pro lado do professor, que é mais fraco. Por exemplo, antigamente a nota pra se passar, no mínimo era sete e meio, oito, e você ficava reprovado até por meio ponto. Hoje o aluno passa, é cinco, é uma nota medíocre, era pro aluno ser mais esforçado! Mas a culpa não é do aluno, a culpa é que a criança, se deixar, ela não toma nem banho. A culpa é dos pais que não fazem o acompanhamento mais, não cobram mais da crianças, a criança não tem mais nenhuma responsabilidade. (AZALEIA)

Além de observamos nas falas acima descritas uma crítica à falta de autonomia dos professores, observamos também, mais uma vez, a alegação de que os alunos tem avançado as séries sem obterem o domínio de conteúdos previsto para séries anteriores. O professor CRISÂNTEMO culpa o sistema e o professor AZALEIA culpa os pais.

Contudo, refletimos no fato de que o discurso da culpa limita-se à aparência do fenômeno, não sendo possível, através da mera culpabilização se chegar a uma mudança efetiva no tocante à educação dualista.

Quanto ao posicionamento do professor Azaleia, como exposto em nosso capítulo 2, os estudos de Paro (2000) sugerem que, de fato, no processo educativo, a família pode adotar uma postura colaborativa com a escola, através do acompanhamento diário do aluno em suas tarefas escolares e do constante diálogo com a escola. Essa conduta potencializaria os efeitos da educação escolar com a qual os alunos entram em contato.

Todavia, nos questionamos até que ponto, de fato, os pais estão sendo envolvidos no processo pedagógico, limitar-se a reclamar que os pais estão ausentes muda a realidade encontrada? Desta forma, reiteramos a síntese de Paro (2000) ao refletir que “não basta solicitar a ajuda dos pais, é preciso orientá-los da melhor forma”. Compreendemos que a relação professor e família é, como toda

relação humana, algo a ser construído, de maneira que reclamações e imposições não mudam o contexto real.

Uma vez que o ponto principal levantado nas falas de ambos os professores é o rebaixamento das notas escolares, não poderíamos deixar de retomar as reflexões expostas no capítulo anterior, no que concerne à atuação dos organismos multilaterais no âmbito da educação brasileira.

Desta forma, dialogamos com os estudos de Libâneo (2016b), o qual discorre que há um movimento de internacionalização das políticas educacionais, proveniente do interesse de organizações internacionais em atuar em países emergentes ou em desenvolvimento com a finalidade de fortalecer o sistema capitalista.

Dentre os organismos internacionais que atuam no campo educacional se destaca a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, os quais financiam e cooperam tecnicamente, traçando metas e elaborando mecanismos de controle para a escola pública com o objetivo de formar mão de obra capacitada para o mercado, bem como aperfeiçoar a população pobre para utilizar os produtos oferecidos no mercado (*Idem*).

Os países emergentes ou em desenvolvimento que apresentam indicadores educacionais harmônicos às óticas das organizações internacionais são beneficiados em acordos de cooperação econômica.

Nesta dinâmica, o estado passa a cobrar das escolas índices que apontem sua eficiência no desenvolvimento das capacidades exigidas no contexto capitalista. Como exemplo temos o índice de desenvolvimento da educação básica- IDEB, que é calculado a cada dois anos e leva em conta os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -SAEB - e as taxas de aprovação da escola e das redes de ensino.

O estado costuma oferecer incentivo às escolas que obtiverem melhor performance nos indicadores educacionais, estimulando assim uma cultura de competitividade e performatividade nos profissionais que atuam no campo educativo. Sobre essa conduta competitiva estimulada no contexto do capitalismo, Ball (2005) pondera

Embora não se espere que nos importemos uns com os outros, espera-se que nos “importemos” com nossos desempenhos e os desempenhos de nossa equipe e da nossa organização e também que ofereçamos nossa contribuição para a construção de espetáculos e “produtos” institucionais convincentes. Espera-se que sejamos apaixonados pela excelência. E, é claro, nossos desempenhos e o desempenho de nossa organização não podem ser construídos sem “cuidados”. Apresentação, “postura”, impressões “causadas” e “passadas” devem ser cuidadosamente elaboradas e administradas. São partes da aceitação e da substância do desempenho. Como indivíduos e atores organizacionais, nossos desempenhos devem ser construídos ou fabricados com astúcia e com um olho na concorrência. (BALL, 2005, p. 557)

Desta forma, a cultura da performatividade se efetiva através de aparências, de meros números e estatísticas. O outro, em sua humanidade, é deixado de lado. Nesta dinâmica rebaixar as notas para que grande parcela dos alunos progridam na educação básica evidencia-se como um caminho adotado para que a escola pública pareça eficiente e externe as metas quantificáveis estabelecidas por interesses de cunho meramente mercadológico, sem qualquer preocupação ou compromisso com os saberes necessários para que os alunos sejam levados a uma formação integral.

O problema desta dinâmica é que a escola de qualidade, que ensina o aluno a adotar postura crítica perante sua realidade, passa a não ser uma prioridade. Forma-se com foco em interesses mercantilistas, superficiais, que pouco beneficiam, de fato, a população pobre, oferecendo-lhe possibilidades para superar sua realidade marginal.

Também importa-nos refletir que a nota é apenas uma redução do ensino, da aprendizagem, à quantificação superficial. Vasconcellos (2005) reflete que a avaliação deve servir para que o professor se reconfigure, logo, a nota não deve ser tomada como forma isolada, de maneira que se propague premissas no sentido de considerar que a escola é ruim porque aprova alunos que possuem baixo rendimento. A avaliação deve caminhar no sentido de alterar a prática docente, repensar o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que a aprendizagem se efetive. Neste sentido, a nota não deve ser considerada como algo que reflete apenas uma avaliação do aluno, mas também do trabalho do professor. Sem contar que a redução de toda a problemática à quantificação expõe somente o aspecto aparente do fenômeno. Quantos alunos, ao final de um período escolar, sem de fato terem alcançado uma aprendizagem efetiva, no dia anterior à prova, se debruçam

sobre os conteúdos abordados nas disciplinas com a finalidade de atingirem as médias escolares?

Mediante a problemática, não podemos deixar de ressaltar a importância de o professor adotar uma postura ativa perante seu trabalho, deve fazê-lo de maneira intencional, questionar, buscar adotar uma prática educativa que não se conforme com a realidade percebida.

Neste sentido, temos a contribuição de Franco (2016) ao refletir sobre a necessidade de uma pedagogia que seja exercida como prática social, de maneira que as práticas pedagógicas cumpram sua finalidade

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade [...] que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (p.542)

A autora segue o estudo em questão afirmando que a falta de clareza do professor quanto à importância da intencionalidade em seu trabalho impossibilita que este sujeito saiba caminhar em meio às contradições encontradas na realidade objetiva e inviabiliza seu aperfeiçoamento enquanto profissional crítico.

O terceiro docente que declarou que a escola, ao longo dos anos, tem piorado, teceu críticas aos momentos recentes pelos quais a educação tem passado, nas palavras da professora

Infelizmente são fatores que não dependem só do professor, às vezes, um ministro da educação despreparado, inclusive esse atual que está aí, estrangeiro, ele consegue retroceder tudo que tinha antes, é o que nós estamos assistindo, um retrocesso muito grande[...] (CRAVO).

O ministro citado pelo professor em questão, no momento presente, foi exonerado e, em seu lugar, temos um ministro sem experiência e formação no campo da educação básica, formado no campo econômico. O agora ministro gera certa insegurança no campo educacional pelo seu aparente despreparo para assumir a pasta, em uma de suas polêmicas mais atuais, o ministro citado declarou que os alunos têm o direito de gravar os professores, sem refletir que estes profissionais já estão cercados de pressões que tornam sua atividade extremamente proletarizada, são cobrados por gestores escolares, pais, secretarias, alunos. Como

se não bastassem todas essas pressões, agora os professores presenciam chefes de pasta desafiarem alunos a atuarem como vigilantes do trabalho do professor.⁴

Cabe aqui, enquanto pesquisadora e crítica, ponderar que considero importante que os alunos façam seus posicionamentos políticos e debatam a respeito daquilo que deveria ou não ser apresentado na sala de aula. Como defensora da democracia, da constituição, do direito do outro de se expressar, de debater, de criticar, não poderia refletir nada que difira do supracitado.

Todavia, entendemos que um ministro apoiar que alunos atuem como vigilantes dos professores acaba abrindo precedentes para inúmeros atos de desrespeito e constrangimento à figura do professor, e já vivemos em um sistema escolar onde este sujeito está desprestigiado, a ponto de, não raramente, vermos nas manchetes de jornais histórias de violência aplicada ao professor em seu ambiente de trabalho.

Consideramos que as assembleias estudantis, os conselhos escolares, as casas legislativa, em atuação conjunta com as entidades estudantis, são os espaços adequados para se amadurecer o debate sobre aquilo que deve ou não estar presente na sala de aula, sem, contudo, esquecermos que o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas são assegurados no texto da Constituição Federal.

Para além da crítica do professor Cravo, não poderíamos deixar de ponderar o fato de que, na história brasileira e até mesmo acreana, o campo educacional sempre foi permeado por políticas educacionais bastante descontinuadas. O reconhecimento da educação como um setor prioritário sempre foi tomado como assunto de grande repercussão, mas de poucas providências. Isso se reflete no baixos salários dos professores, nas várias jornadas de trabalho, na superlotação das salas, nos ainda elevados índices de analfabetismo, num ensino superior delegado, em sua maior porcentagem, ao setor privado. Deste modo, compreendemos que a educação brasileira refletida hoje é um legado histórico que precisa ser analisado em sua amplitude.

Em nossas entrevistas, dois dos professores declararam que a escola melhorou ao longo dos anos, sugerindo como principal fator de melhoria a modernização das formas de ensinar, dos métodos educativos, nas palavras de um deles:

4 Os ministros de educação aqui citados assumiram a pasta educacional entre os meses de janeiro e abril do ano de 2019, no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro.

Eu acredito que melhorou muito, porque, antes, o ensino era muito voltado à questão de memorização, a criança ela não tinha...o professor não deixava ela dar suas opiniões sobre um determinado assunto, né? era aquela coisa decoreba, mesmo, decorar e fazer prova, a gente tinha que fazer prova, tinha que...né? Hoje não, os alunos eles pensam, eles refletem e ele dá a opinião dele, então, eu acredito que melhorou muito nesse sentido, né? (CAMELIA)

O professor em questão parece tecer críticas ao método tradicional, caracterizado pela “passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo” (SAVIANI,2012, p.68). Este docente reconhece os ganhos de uma pedagogia que incentive, por parte dos alunos, um posicionamento crítico e reflexivo, afinal, para além de um aluno que sabe, é necessário formarmos alunos que ajam.

Contudo, um dos docentes que expressou ter percebido melhorias na escola da atualidade demonstra enxergar problemas significativos nesta instituição, nas palavras do referido

Em termos de educação ela melhorou, **em termos de estrutura do prédio, de condições de trabalho dos funcionários, de bem estar dos alunos ela parou no tempo.** (CRAVINA, grifos nossos)

A opinião emitida pelo docente acima nos faz pensar que, apesar de o mesmo considerar que a instituição escolar apresentou avanços, ele enxerga problemas pontuais e que interferem diretamente na qualidade do ensino ofertado.

De fato, nos últimos anos, principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabeleceu percentuais específicos a serem investidos pela união, estados e municípios na educação, presenciamos a rede básica de ensino adotar uma forma mais unificada, com potencial crescimento do número de escolas, tendo como foco o atendimento da obrigatoriedade do estado em ofertar o ensino básico a todos os cidadão.

Entretanto, apesar da expansão do acesso à educação, percebemos que os investimentos feitos na educação básica ainda são limitados, de maneira que, principalmente nos estados que possuem menores receitas, presenciamos escolas com estruturas precárias, com salas de aula superlotadas, sem a devida climatização, com mobiliário que muito deixa a desejar. Além disso, percebemos salários significativamente defasados sendo ofertados aos profissionais da educação

básica, de maneira que, mesmo em meio às lutas sindicais por melhorias nos planos de cargos e carreiras do professores da rede pública, pouco se consegue de avanços salariais junto aos governos.

As falas dos professores nos dão indícios de que os mesmos enxergam inúmeros problemas a serem enfrentados para que se consiga construir uma educação básica pública de qualidade. Os docentes apresentaram críticas ao rebaixamento das notas escolares, ao despreparo de dirigentes da pasta educacional, à estrutura precária das escolas da rede básica de ensino, ao pouco comprometimento dos pais com a vida escolar dos alunos, às condições ruins de trabalho dos profissionais da educação.

Contudo, os professores não se aprofundam no debate que avança para a escola humanizante, contra-hegemônica. Suas respostas são genéricas, se limitam ao discurso da culpabilização e não refletem a consciência da necessidade de se redirecionar a escola para suas finalidades clássicas.

Nesta dinâmica da culpa, os professores denunciam pais, ministros, gestores, mas não se estendem quanto à importância de mais incentivos à formação continuada, de melhores planos de cargos e carreiras, de maior autonomia docente, de mais investimentos no setor educacional, de melhores políticas escolares que estimulem uma maior relação entre família e escola, de uma reformulação da educação escolar, de maneira que ela atue na reconstrução social.

Neste sentido, voltamos a nos questionar se a crítica dos professores à escola é crítica, se nossos sujeitos concebem a escola dentro de uma postura reflexiva filosófica da educação. Temos em Saviani (1980) a proposição de que uma reflexão é filosófica quando ela é radical, rigorosa e de conjunto. Radical no sentido de ir à raiz da questão educacional, ao seu motivo de ser. Rigorosa no sentido de pensar a educação de maneira científica, sistematizada, dentro de um método, de maneira que as impressões, as aparências não apequenem os problemas encontrados no âmbito educacional. De conjunto no sentido de pensar a educação ligada ao todo, à sociedade.

Mediante o conceito acima apresentado, questionamos: estão nossos sujeitos conscientes dos desafios reais a serem enfrentados no campo educacional para que se proporcione uma educação democrática? Consideramos que avanços ainda são necessários.

Passaremos agora a discorrer sobre a postura apresentada pelos professores perante o modelo escolar vigente, de maneira que amadurecemos melhor o debate a respeito das condições estruturais que encontramos nos prédios das escolas pesquisadas e sobre como os professores tem analisado essa escola que foi expandida de maneira aligeirada e abrigou em seu espaço uma série de atividades assistencialista.

3.3 A postura dos professores entrevistados perante a escola dualista da atualidade

Para compreendermos a forma como os professores se posicionam perante a escola dualista da atualidade elaboramos questionamentos que nos demonstrassem se os professores enxergam a existência de atividades alheias à propiciação do saber sistematizado, solicitando que os mesmos justificassem suas repostas. Também questionamos aos professores se eles conseguem executar seus planos de aula e se consideram que a escola da atualidade poderia ser substituída por outros modelos educativos.

Quatro professores responderam que todas as atividades que executavam no ambiente escolar eram previamente planejadas e de comum acordo entre gestão escolar e docentes e, deste modo, não percebiam, no âmbito escolar, a execução de atividades alheias à propiciação do conhecimento sistematizado.

Nas palavras dos professores: “Não (a escola não tem desenvolvido atividades que não são de sua natureza) porque tudo isso é bem planejado, é debatido e planejado pra botar em prática, então acho que não” (CRAVINA); “Não, eu não tenho conhecimento dessas atividades” (CRAVO); “Não, aqui na escola a gente segue o planejamento.” (ANTÚRIO), um quarto professor pontua

Aqui na nossa escola não exercemos atividades que estão fora de nossa responsabilidade, a gente sempre planeja pra executar programas que vão ajudar a criança a se desenvolver. Nós temos alguns projetos que vem de fora, por exemplo, no quinto nós temos o Proerd, com a polícia militar, é um ótimo programa, ajuda no crescimento da criança não só da escola, mas fora da escola também. Nós temos o Educação Fiscal aqui no quarto ano, é muito boa educação fiscal, a criança já sabe que vai ter ruma responsabilidade futuramente. Então são projetos que a gente executa tendo em vista que vão ter resultados positivos. A gente não executa qualquer projeto. (AZALEIA)

Contudo, o professor AZALEIA, durante a entrevista, pontuou que a escola costuma programar, todos os anos, festa junina, de maneira que o arraial na escola atraia pais e familiares para fazerem compras dos produtos vendidos durante as festividades. Segundo o professor em questão, essa festa é muito benéfica, pois com o dinheiro do arraial a escola consegue fazer alguns reparos em seu prédio e executar a festa do dia das crianças, na qual alugam pula-pula, distribuem cachorro quente, algodão doce, entre outros, permitindo que as crianças carentes tenham acesso a um dia de lazer que lhes foge da rotina. Este mesmo professor expressa, através do questionário, o desejo de abandonar a carreira docente, enfatizando sua não aceitação quanto às reiteradas vezes em que precisa tirar dinheiro do próprio bolso para financiar atividades escolares.

Ora, muito embora reconheçamos a importância de ações sociais com vistas a melhorar a qualidade de vida do outro, ponderamos que o recurso que deveria custear as despesas da escola não devem vir dos proventos dos professores ou de festividades realizadas na escola, mas, tal como estabelece o artigo 68 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9294/96

Art. 68. Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei. (Brasil, 1994, p. 47)

Desta forma, não deveria ser adotado como comum, pelos professores, a responsabilidade de organizar festas que financiem à escola, tendo em vista que a legislação assegura a natureza dos recursos a serem investidos na educação básica. Este tempo dispensado pelos docentes com estes tipos de atividades assistencialistas, poderia estar sendo melhor aproveitado com o processo de aperfeiçoamento de ensino e aprendizagem. Cabe aqui as palavras de Saviani (2005)

Se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. (SAVIANI, 2005, p. 16)

Como podemos perceber, o estudioso supracitado faz uma crítica ao fato de que o extracurricular tem tomado um tempo precioso no espaço escolar, a ponto de haver uma confusão entre o que é secundário e nuclear. Diante desta proposição, consideramos que deveria causar estranheza, e até mesmo resistência, a incumbência de que os professores se organizem em prol de festas cujo o objetivo é custear a escola, pois cada minuto dedicado à atividades não nucleares pode implicar num desvirtuamento da finalidade da instituição escolar.

Deste modo, somos levados a considerar que os professores, pelas suas condições objetivas de trabalho e pelas necessidades que a escola apresenta, são compelidos a destinar seu tempo com atividades que não possuem um foco pedagógico, sendo levados a considerar, inclusive, que o trabalho assistencialista que estão desenvolvendo lhes é atribuição comum e rotineira.

Os dois professores que se mostraram críticos a algumas atividades desenvolvidas na escola apresentaram os seguintes argumentos

É polêmico, essa questão sexual com crianças pequenas, de primeiro ano, segundo ano terceiro ano, essas influências, acho que é muito cedo. Do sexto ano em diante acho que já é apropriado abordar esse tema, mas com criança de primeiro ano, segundo ano terceiro ano, acho que é mais a família, né? (CRISÂNTEMO)

Eu acho que sim, principalmente essa questão das boas maneiras, né? a gente acaba, é... ensinando e levando muito tempo da aula da gente ensinando boas maneiras para os alunos, eu acredito que isso acaba até atrapalhando um pouco o nosso ensino, tipo assim, tem pai que chega na escola e diz assim: a senhora é o pai e a mãe, e a gente tá aqui e na verdade a gente não é pai nem mãe, é professor, né? Mas aí tem pai que acha que o aluno vai aprender boas maneiras na escola, e é isso aí, a gente acaba atrapalhando um pouco do conteúdo [...] as festas do calendário escolar, como dia do

estudante e tudo mais eu acho que tem que fazer parte, contanto que seja uma vez ou outra (CAMELIA)

Ressaltamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê o tratamento, na escola, de temas transversais, sendo a educação sexual um desses temas. Temos presenciado amplos debates que tratam sobre as polêmicas que envolvem esta temática específica e consideramos o tema de fundamental importância no que concerne à proteção da criança e a sua conscientização quanto às medidas possíveis para se adotar em casos de abusos que possa vir a sofrer na mais tenra idade.

Todavia, reiteramos a importância de que esses temas transversais sejam trabalhados dentro de uma proposta curricular da disciplina, de maneira que se abordem temáticas diferenciadas sem detrimento dos outros conteúdos nucleares das áreas disciplinares.

Quanto à fala do professor CAMELIA, percebemos se potencializar aqui, mais uma vez, a crítica dos professores quanto a ausência de uma educação familiar proporcionada às crianças que chegam à escola, a ponto de os pais jogarem sobre a figura do docente a responsabilidade de agir como pai ou mãe, caso precise.

O fator supracitado nos mostra o quanto alguns pais ainda enxergam a escola naqueles moldes tradicionais, em que o professor era responsável, inclusive, por conceder uma educação moral ao aluno. Contudo, cabe ao professor, em face de casos como esses, dialogar com os pais quanto ao que é o seu papel, enquanto profissional da educação, formado não para agir como um familiar, mas como intermediador entre o aluno e o conhecimento científico.

Na fala acima descrita, também percebemos o professor Camelia evidenciar que ocorrem festividades na escola: *“as festas do calendário escolar, como dia do estudante e tudo mais eu acho que tem que fazer parte, contanto que seja uma vez ou outra”* (CAMELIA). Desta forma, percebemos a docente ressaltar a importância de que essas festividades ocorram esporadicamente. De fato, consideramos que as festas no espaço escolar podem ser adotadas como um momento que venha a acrescentar na experiência formativa dos alunos, em que se proporcione um espaço para trocas sociais enriquecedoras, porém, como colocado acima, é importante que compreendamos e situemos as atividades secundárias e nucleares da escola, objetivando não desvirtuar sua finalidade. Sobre as festividades, nos aprofundaremos em sessão posterior.

Muito embora a maioria dos professores tenha evidenciado que não percebe, nas escolas pesquisadas, o desenvolvimento de atividades alheias às finalidades educativas da escola, todos professores declararam que, caso notassem estar sendo sobrecarregados com atividades sem relação com conhecimento científico, adotariam, sim, uma postura crítica, o professor CRISÂNTEMO ressalta

[...]sempre fui crítico, apontava, dizia: Olha, melhor mudar isso, mudar aquilo e por conta disso não apoiei a gestora que estava concorrendo de novo e foi um desgaste muito grande, eu cheguei pra ela e falei: Olha, não vou te apoiar porque você não é transparente, falta isso, falta aquilo,. Ela só respirou fundo e tal. Aí começou as perseguições, aí ela ganhou, né, aí o clima ficou muito chato. Isso não foi só lá na escola que eu estava, foi na rede inteira, reclamação assim... Esse sistema deveria mudar, a gente deveria pensar um outro método de eleição, em que o gestor poderia ser avaliado a cada ano, pela secretaria, se ele cumpriu as metas, normas, porque tem gestor que não cumpriu as metas, as normas. Porque tem gestor que não cumpre as metas e as normas e a comunidade não sabe, a secretaria sabe. Então por conta disso a secretaria deveria avaliar a cada ano, se o gestor atingir a pontuação ele estaria apto a concorrer de novo, se não atingir a pontuação adequada já nem concorre. Evita muito esse jogo de discórdia que hoje em dia, nas eleições hoje tem muito. Todo começo de mandato é um verdadeiro AUê porque é uma mudança muito forte, professor saindo pra lá, saindo pra cá, porque o atrito é muito grande com esses gestores que perderam ou que ganharam. (CRISÂNTEMO)

Nesta fala percebemos, na prática, a ótica mercadológica sendo aplicada na escola. O professor entrevistado sugere que os gestores atinjam pontuações, alcancem metas quantificáveis para poderem se candidatar novamente ao cargo, além de expor a ocorrência de perseguições na instituição escolar, decorrentes de posições políticas diferentes.

O supracitado evidencia o sentimento de competição entre os professores que foi alimentado no contexto do capitalismo.

Mediante a aplicação de avaliações externas que se propõem a medir o desenvolvimentos de escolas e de profissionais da educação, a ótica capitalista instala o caos, de maneira que, focados no alcance de cargos de chefia, alguns profissionais da escola acabam rompendo as barreiras da ética profissional e enxergando uns aos outros como rivais e não como parceiros na construção de um espaço escolar mais adequado ao bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, sobre isso temos o texto abaixo:

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544)

Freitas (2014) também aborda a temática do sentimento de concorrência que invadiu o campo educacional no contexto do neoliberalismo:

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao exporem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais.[...]

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir os desvios da meta” não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial. (FREITAS, 2014, p. 1099)

Percebemos que a cultura da performatividade caminha em contramão de um gestão democrática do ensino. Se o outro, em seu posicionamento contrário, ameaça a posição de chefia do gestor, o caminho não é ouvi-lo e pensar no melhor para a comunidade escolar, mas calá-lo. Tal atitude contribui para o rebaixamento do ensino ofertado na escola, o foco deixa de ser o público e passa a ser o eu e a educação escolar, que deveria ser vista como um bem público, é apequenada mediante mecanismos de controle de produção.

No tocante aos aspectos estruturais da escola, os professores apresentaram algumas queixas, pontuando que as escolas necessitam de reparos e que as condições dos prédios não estão propícias a um bom aprendizado, para melhor

análise do posicionamentos dos professores quanto às condições estruturais das escolas, seguem os relatos:

Olha, o nosso prédio é um prédio já antigo já. Esses dias agora teve algumas reclamações da prefeitura e a prefeitura até que veio arrumar, goteiras, fechaduras quebradas... é... o nosso prédio é um pouco velho já, antigo, precisaria de uma reforma [...]. (AZALEIA)

Agora a questão do espaço, da infraestrutura do prédio, por exemplo, aqui nós não temos ar condicionado, isso já é um problema, a climatização aqui já é muito precária. [...] O ventilador, você viu, né? o barulho infernal quando a gente liga e se a gente não ligar fica pior, a quentura e tal. Se a gente abre a janela os alunos querem ficar olhando pela janela. Então aquela coisa, a gente acaba se prejudicando um pouco porque você tem que manter a sala fechada num um ambiente que não é climatizado e isso acaba prejudicando, com certeza (CAMELIA)

Eu tenho dois ventiladores tão barulhentos que eu tenho que estar ao berros com os alunos. Todo dia eu saio da sala quase sem voz, e isso é horrível, aí eu tenho que tá dizendo pros alunos: desliga isso aí, o ventilador tá concorrendo comigo e tá me deixando exausta! Aí eles reclamam, né? porque fica quente a sala. Realmente é muito difícil se trabalhar com o que realmente é a realidade [...]. (CRAVO)

Como podemos perceber, os professores demonstram ser intensamente críticos às falhas visíveis da escola, explicitando a falta de climatização e as condições precárias dos prédios escolares como um fator que limita o trabalho pedagógico.

Outro professor aborda a questão da superlotação das salas de aula, expressando que o excesso de alunos na turma faz com que a atenção aos discentes fique limitada, nas palavras dele:

A quantidade de alunos por turma é realmente um problema, aqui nós estamos superlotados, e todo dia chega uma mãe ou pai querendo matricular mais, isso acaba dificultando meu trabalho, porque eu não consigo atender os alunos com a atenção que eu gostaria, fico sobrecarregada. O barulho é terrível. (ANTÚRIO)

Preocupa-nos o fato de que estes problemas ocorrem justamente nas escolas que recebem os alunos mais vulneráveis socioeconomicamente. A escola pública de educação básica, que deveria servir para desenvolver em seus alunos uma educação integral, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos essenciais para uma formação artística, intelectual, humanística, acaba sendo tomada como um

espaço para depositar sujeitos e oferecer-lhes uma educação precária. Pinto (2013) problematiza que

as condições mínimas para que crianças e jovens brasileiros tenham aprendizagem escolar efetiva são reiteradamente negadas. Os professores, de um modo geral, são submetidos a uma jornada de trabalho exaustiva, sem as mínimas condições necessárias para a condução do ensino. (PINTO, 2013, p.21)

É exatamente o precitado que percebemos nas falas dos professores, os docentes expressam situações que nos despertam para o fato de eles não terem mínimas condições de efetuarem um trabalho de qualidade.

Quando questionados se conseguem executar seu plano de trabalho, cinco dos seis professores externaram que sim, o que nos surpreendeu positivamente e nos fez considerar que, nas escolas pesquisadas, há um comprometimento com o planejamento, fator essencial para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico intencional, crítico, reflexivo e atuante nos desajustes decorrentes do contexto neoliberal.

Entretanto um docente pontuou que não conseguiu executar suas aulas de acordo com aquilo que foi planejado e a causa mencionada foi justamente a falta de condições materiais, nas palavras do referido: *“olha, até o momento eu executei 50 % do que eu tinha planejado, por conta da chuva. Nas escolas do município, nenhuma escola tem um espaço adequado pra educação física, nas escolas do estado tem”*. (CRISÂNTEMO). Desta maneira, mais uma vez reiteramos a importância de que as escolas públicas sejam aparelhadas, na forma e no conteúdo, para que não nos deparemos com situações como estas, em que a execução das aulas de uma disciplina escolar fique comprometida.

Quatro dos seis docentes entrevistados externam que a tentativa de controle da indisciplina dos alunos é a segunda atividade que mais lhes consome tempo na sala de aula e um deles afirma que controlar os alunos é o que mais consome seu tempo de trabalho na escola, desta forma, percebemos que a tentativa de controlar a indisciplina deixa para trás uma atividade de suma importância que é o estudo de aperfeiçoamento no conteúdo das disciplinas, a qual também estava discriminada em nosso questionário.

Saviani (2012) discorre que

O que ocorre, geralmente, é que as condições de trabalho, o próprio modelo que impregna a atividade de ensino, as exigências e expectativas a que são submetidos professores e alunos, tudo isso faz com que o professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade. E é assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários (SAVIANI, 2012, p.56).

As colocações do autor supracitado se confirmam na fala da professora CRISÂNTEMO

Eu acho que as turmas que participam mais, que tem um comportamento melhor, elas fazem com que o professor também procure dar o máximo de si, mas eu tenho turma de alunos bem indisciplinados e isso me afeta. A indisciplina é um dos fatores, porque eu tenho que perder tempo com os alunos, dizendo que nossa carga horária é muito pequena, que nossa quantidade de aula diminuiu e que eu tenho que ficar ali conversando. Realmente eu percebo que tem turmas onde alunos estão mais dispostos, que não interfere na aprendizagem, eu consigo dar uma aula de melhor qualidade

Desta forma podemos perceber teoria e realidade se complementando, de maneira que encontramos professores que perdem de vista a natureza de seu trabalho e acabam atuando no sentido de reforçarem as diferenças.

Mediante tudo que externamos aqui, podemos perceber que os professores destacam alguns aspectos negativos da escola pública de educação básica e enxergam as limitações que esta instituição apresenta.

Contudo, percebemos na fala de alguns professores um posicionamento que ao invés de levar à reformulação do trabalho pedagógico, acaba caindo no terreno da aceitação passiva de atividades não relacionadas a um aprendizado significativo ou no campo da crítica pela crítica. Isso se reforça no momento em que um dos professores expressa com naturalidade a execução de atividades com a finalidade de angariar recursos para a escola, fortalecendo o terreno da precarização do trabalho docente, sendo que poderia se posicionar no sentido de reafirmar a natureza de seu trabalho, e quando os professores adotam uma postura superficial de culpabilização de pais, alunos, gestores.

Os professores foram unânimes em se posicionar a favor da manutenção da escola e da sua não substituição por outros modelos educativos

a escola vai ser sempre um lugar essencial pra qualquer criança, pra qualquer comunidade. Eu acho que uma comunidade sem escola é dada ao fracasso, seria pior, com certeza, o mundo estaria pior. (CAMELIA)

Eu acho que a escola deve ser presencial, todos os dias, pra criança. Se já está fraco presencial, imagine à distância? Se o conhecimento, muitas vezes, que a gente passa, a criança já não absorve 100%, imagine fora da escola, né? (AZALEIA)

Tais posicionamentos nos levam a considerar que os pontos nevrálgicos da escola não fazem dela uma instituição relegada ao fracasso. Pois, mesmo externando diferenciados fatores que atrapalham o trabalho docente na escola pública de educação básica, os professores defendem a instituição escolar como modelo educacional insubstituível.

Isso nos permite concluir que os docentes possuem consciência de que a escola pode atuar na construção de uma sociedade melhor, na qual os indivíduos possuam as condições objetivas essenciais ao desenvolvimento humano, embora evidenciem posturas que vão de encontro a uma escola contra-hegemônica ao expressarem que turmas mais disciplinadas estimulam o professor a desenvolverem um melhor trabalho, quando deveriam buscar desenvolver um trabalho pautado em resistências e reformulações. Neste sentido retomamos as reflexões de Franco (2016), ao ponderar que a prática pedagógica crítica caminha “entre resistências e desistências” (p.544) e “trabalham com e nas historicidade; implicam na tomada de decisões, de posições **e se transformam pelas contradições**” (p.545, grifos nossos). Tal reflexão nos leva a reafirmarmos a importância de que os professores encontrem um repensem um melhor caminho para o trabalho pedagógico, de maneira que não se deixem desestimular pelas resistências encontradas no âmbito real da escola.

Passaremos agora a discorrer sobre o posicionamento dos pais em relação à educação escolar que está sendo ofertada aos alunos.

3.4 A visão dos pais sobre o papel da escola

Ao questionarmos aos pais sobre qual é a finalidade da escola, os mesmos responderam que

o papel da escola é ajudar, né? Na melhoria da criança, porque, na verdade o ensino vem de casa, né? Mas na escola, o papel é ajudar, tentar desenvolver melhor a função pra eles aprender melhor, né? É o que eu acho. O quem vem de casa é o respeito com o próximo, tem que vir de casa. **A escola tem que fornecer o aprendizado na melhoria pra eles poderem crescer e saber o que eles vão querer no futuro.** (MERCURIO, grifos nossos)

O papel da escola é fundamental para o ensino dos nossos filhos, pra aprendizagem deles, **pra aprender a ler e escrever e se alfabetizar também.** (VÊNUS, grifos nossos)

O papel da escola é ensinar o dever, as tarefas, **eles estão ali pra aprender as disciplinas**, porque tem muitos pais que não entendem acha que o professor tem obrigação de educar os filhos, mas não[...] (TERRA, grifos nossos)

O papel da escola é educar, quando eu deixo minha filha lá eu deixo na responsabilidade dos professores, mas a educação maior vem dos pais. **Eu espero que ela, na escola, venha aprender o as disciplinas, que ela venha a crescer nos estudos dela.** (MARTE, grifos nossos)

O papel da escola é ensinar, têm muitos pais que querem que eduque a crianças. O papel da escola seria educar o conhecimento, de tudo, **nos caso seria do conhecimento geral, de tudo, das disciplinas, do mundo em geral.** (JÚPITER, grifos nossos)

Que ensine ele bem, né? **Que ele aprenda cada vez mais.** Tá com duas semanas já que ele tá vindo e eu já senti bastante diferença, significa que a professora é um ótima professora. **Ele aprendeu a escrever as letras, né, já tá sabendo, e os números.** (SATURNO, grifos nossos)

Acho que **o papel da escola é passar o conhecimento pros alunos.** (URANO, grifos nossos)

Os achados nos permitem perceber que os pais esperam que a escola proporcione um saber relacionado às disciplinas, ao domínio da leitura, da escrita, dos cálculos, que permita que os alunos tenham melhores oportunidades no futuro. Isso nos leva a constatar o posicionamento de Saviani (2012) ao propor que “os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos” (p. 48).

Contudo, pelas falas de nossos entrevistados, percebemos que as respostas apresentam-se de maneira muito generalizada, vaga, isso se confirma em trechos como “na escola, o papel é ajudar, tentar desenvolver melhor a função pra eles aprender

melhor, né?” (MERCÚRIO); “O papel da escola é fundamental para o ensino dos nossos filhos” (VÊNUS); “o papel da escola é passar o conhecimento” (URANO). Essas falas nos levam a pensar que, embora os pais deem pistas de que esperam da escola o domínio de conteúdos relacionados às áreas de conhecimento, eles não possuem clareza quanto àquilo que é clássico.

Cabe aqui reiterarmos aquilo que, numa concepção histórico-crítica da educação, é o clássico da escola, assim reafirmamos os estudos de Saviani (2005), apresentados em nosso segundo capítulo: “o clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2005, p.13; “está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas)” (*Idem*, p.15).

Temos, desta forma, um claro-escuro em nossos achados, de maneira que percebemos que os pais possuem uma noção daquilo que é a responsabilidade social da escola, mas não são capazes de desenvolver uma afirmação categórica daquilo que a escola deve proporcionar aos alunos.

Além disso, vemos se repetir nas falas de quatro entrevistados uma ressalva quanto ao fato de que alguns pais esperam que a escola proporcione aos filhos uma educação que deveria vir de casa. Este pensamento é consonante com o exposto pelos professores, pois os mesmos também apresentaram que alguns alunos chegam à escola sem dominarem regras básicas de convivência, apresentando-se de maneira indisciplinada.

O tema da relação entre educação familiar e escolar também foi debatido em nosso capítulo II, onde refletimos sobre a importância de a família fortalecer a educação escolar, através da construção de um diálogo entre familiares e corpo escolar.

Contudo, percebemos que esta relação dialógica entre família e escola ainda está muito localizada no plano do ideal, pois a realidade brasileira nos evidencia que as crianças das escolas públicas de educação básica são provenientes de contextos socioeconômico precários, a ponto de muitos pais, pelo contexto em que se encontram, não dedicarem tempo efetivo para exercer um acompanhamento escolar de seus filhos. Em face disso, alguns educadores e pais, mesmo sendo conscientes da necessidade de maior empenho da família no fortalecimento da educação escolar, acabam por se conformarem e se limitarem à crítica pela crítica.

Ora, receber na escola alunos que carecem de uma educação mais elementar não deveria ser algo que salta aos olhos de pais e professores, uma vez que na escola da classe pobre é rotineiro receber crianças que se encontram em precárias condições sociais. Sobre isso, nos identificamos com o estudo de Paro (2011), ao propor

Não deixa de ser insólita a reclamação, de certa forma generalizada na escola pública brasileira, com relação à condição de carência e falta de cultura do grande contingente de alunos que recebe. Ninguém aceitaria de um médico, por exemplo, a reclamação de que só lhe mandam pessoas doentes para seu consultório. É ponto pacífico que os que padecem de algum mal físico, os carentes de saúde, são precisamente o objeto da ação profissional do médico. Por que, então, não se espantar diante da alegação do professor ou dos responsáveis por políticas educacionais de que uma das causas por que o ensino não vai bem é o fato de que as crianças são “carentes”? Seria algo até muito engraçado, se não fosse dramática a situação das crianças das camadas populares, que são ainda mais discriminadas precisamente porque têm menos cultura, ou seja, aquilo que se supõe dever da escola lhes oferecer. (PARO, 2011, p. 205)

Desta forma, reiteramos a importância de reconhecer a instituição escolar como um local de humanização, onde os alunos não sejam vistos somente em suas limitações, de maneira estigmatizada, mas enxergados em seus potenciais.

Neste sentido, professores e familiares são convidados a construir uma relação dialógica real, abraçando o objetivo de estimular o desenvolvimento do aluno em sua integralidade.

Passaremos agora a discorrer sobre como os pais avaliam as funções que a escola tem desenvolvido no contexto atual.

3.5 A avaliação do papel social da escola sob a ótica dos pais

Em nosso capítulo II apresentamos o propósito do saber social dentro de uma perspectiva histórico-crítica da educação, de maneira que desenvolvemos reflexões no sentido de que a escola é a instituição que, principalmente na sociedade capitalista, despontou como modelo hegemônico de educação e deve ser utilizada para a apropriação do saber sistematizado, da cultura elaborada, aos alunos das camadas sociais menos favorecidas, tendo em vista a construção de justiça social.

Na sessão anterior apresentamos dados que apontam para o fato de que os pais esperam que a escola proporcione aos alunos do ensino fundamental I a alfabetização, o conhecimento relacionado ao conteúdo das disciplinas, logo, fomos levados a ponderar que, mesmo que de maneira não clara, os pais relacionam a escola ao conhecimento sistematizado.

Neste sentido, buscamos compreender se os pais avaliam que a escola tem cumprido este papel de proporcionar o conhecimento clássico aos alunos.

Os sujeitos precitados foram unânimes em expressar que a escola tem atingido sua finalidade: *“A escola tem cumprido sua finalidade sim, eu não tenho o que reclamar daquela escola”* (MARTE)

Os pais também foram unânimes em avaliar que a educação ofertada na escola é satisfatória, nas palavras de um dos pais: *“é satisfatória, a escola está fazendo um bom trabalho pro futuro dele[..], eles estão ali pra ajudar a criança, pra incentivar pro futuro ele ser uma pessoa melhor”* (TERRA).

Diante destes dados, fomos direcionados à conclusão de que os pais fazem uma avaliação positiva da instituição escolar e têm percebido, em seus filhos, evolução no que se refere à apropriação da cultura elaborada e à possibilidade de que as crianças rompam com suas limitações sociais, isso se confirma quando um dos pais expressa

A escola tem cumprido seu papel sim, tem bastante, porque minhas filhas, uma tem 8 e outra tem 6 e elas falam: Mãe: eu vou estudar pra ser uma dentista, uma veterinária. Então isso incentiva bastante, a cada dia elas têm vontade de vir pra escola, né? (Mercúrio)

Apesar de os pais expressarem que a escola tem cumprido seu papel e apontarem a instituição como um meio dos alunos das classes baixas terem acesso às profissões desejadas, quando questionados se a escola dos dias atuais apresenta-se como instituição avançada em relação à escola de anos atrás, dois pais se mostraram insatisfeitos com a escola atual, um deles pontua

Antes nossos estudos era diferente, antigamente era melhor, a gente era mais cobrado, hoje tem muita facilidade. Hoje criança que não lê progride de série, não acho isso certo, ela passa sem dominar o conteúdo. Na minha época reprovava, hoje em dia não está reprovando. (MARTE)

Como podemos ver, o pai MARTE afirma que as crianças tem progredido de série sem dominar os conteúdos necessários para a progressão.

Em sessão anterior já discutimos a relação entre organizações internacionais e a supervalorização de índices educacionais, que levaram a uma aprovação dos alunos feitas com vistas ao alcance de metas. Percebemos que há aqui mais um ponto de concordância entre pais e professores, ambos são críticos à questão da progressão dos alunos sem o devido domínio dos conteúdos.

O que acaba ocorrendo com essa progressão feita de maneira puramente focada nos índices educacionais é que ela acaba se refletindo em uma defasagem nas etapas seguintes do ensino básico, que pode ser confirmada nos relatórios sobre educação apresentados pelo IBGE no ano de 2018, que aponta uma taxa de evasão ou retenção de 30,7% dos jovens de 15 a 17 anos que frequentam o ensino médio.⁵

Cabe-nos, contudo, refletir que a progressão escolar dos alunos sem o efetivo domínio dos conteúdos das séries anteriores não é um fenômeno que deva ser analisado de maneira superficial. A solução seria, então, reprovar os alunos? Sobre isso coadunamos com o texto de Paro (2011), ao propor que a comunidade escolar tem uma visão errônea de que os alunos não aprendem porque são aprovados, quando na verdade estes sujeitos não aprendem porque não foram ensinados. A solução, portanto, não é reprovar, transferindo, assim, unicamente para os educandos toda a culpa pelo fracasso do ensino escolar.

A solução é abraçar o sentido real da educação democrática, reformulando políticas educacionais, valorizando os profissionais da educação, estimulando a formação dos professores, tendo em vista a necessidade de que estes sujeitos se apropriem dos conhecimentos didático-pedagógicos necessários a um bom ensino.

Como referido por Saviani (2005) a escola lida com o problema da pedagogia, de maneira que cabe a essa instituição organizar os processos, descobrir formas adequadas de possibilitar o acesso ao saber científico às novas gerações. Desta feita, os professores, através de uma sólida formação pedagógica, poderão tornar real a missão da escola de proporcionar aos alunos aprendizados efetivos.

5 BRASIL- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística- **PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem.** Disponível em: >><https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem><<. Acesso em 08 de agosto de 2019.

Mediante o supracitado, refletimos que o professor precisa de uma formação que lhe garanta o domínio dos saberes específicos de sua área de formação e também o domínio dos saberes didáticos pedagógicos. Neste sentido, temos os estudos de Libâneo (2015), que retrata:

O processo de apropriação dos conhecimentos na forma de conceitos requer dos alunos mudanças no desenvolvimento psíquico, propiciando-lhes novas capacidades intelectuais para apropriação de conhecimentos de nível mais complexo. Nessa concepção, o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados. (LIBÂNEO, 2015, p. 639-640)

Desta feita, pensamos que os docentes devem ser estimulados, através de políticas educacionais efetivas, a não se limitarem a uma formação inicial, mas prosseguirem em busca de saberes que lhes possibilitem uma maior consciência da importância da responsabilidade com a educação contra-hegemônica, emancipatória, de modo que o conhecimento pedagógico e disciplinar do docente seja utilizado para a propiciação de novas capacidades intelectuais aos alunos, em níveis cada vez mais elevados.

No que se refere à postura dos pais perante a organização da escola da atualidade, percebemos que a maioria deles não enxerga problemas quanto ao fato de a instituição escolar ser utilizada para realização de festividades. Os sete pais entrevistados relataram não ver problemas nas festividades desenvolvidas na escola, a título de exemplo, temos a descrição abaixo

Sou a favor das festas escolares sim, eu acho que são positivas, inclusive a minha filha esse ano falou: Mãe, a senhora vai deixar eu participar do arraial? Então eles já vão criando uma expectativa, eu acho bacana. (MERCÚRIO)

Eu acho correto, eu autorizo atividades extracurriculares, inclusive até eu queria fazer uma festa de aniversário aqui, eu achava legal essa festinha. O que eu vejo aqui é festa junina, acho que não tem problema, não vejo atividade que esteja interrompendo as aulas. (URANO)

Dois pais, contudo, pontuaram que as festas deveriam ser feitas em um horário que não comprometesse o conteúdo das disciplinas. O que demonstra uma certa noção de que tais atividades extracurriculares podem atrapalhar o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Um dos pais que fizeram essa ressalva é aquele que possui maior renda *per capita* do grupo de pais entrevistados, além de também possuir ensino superior completo, o que nos leva a um questionamento: Terá seu contexto sociocultural lhe permitido uma maior clareza quanto ao fato de as festas escolares serem situadas como atividades secundárias?

Neste ponto, é salutar pontuarmos que as festividades podem ser utilizadas tanto na construção de uma escola que proporcione mais aprendizado cultural aos alunos, estimulando a troca de saberes, as interações sociais intermediadas pelos professores com a finalidade de transmitir algum tipo de conhecimento científico, ético, político e estético, quanto, ao mesmo tempo, tais festividades podem ser ponto de rebaixamento do ensino, quando utilizadas de maneira desconexa com o processo de ensino e aprendizagem.

Este nosso posicionamento pode ser melhor compreendido quando trazemos os estudos de Saviani (2005), ao propor que o problema percebido na escola da atualidade encontra-se no fato de que o extracurricular está tomando o lugar daquilo que é central, nuclear da escola. Em consequência, as atividades que são o motivo de existir da escola, se deslocam para o plano secundário. O autor explica

Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana do índio, Semana da Asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constação: Fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados (SAVIANI, 2005, p. 16).

É nesta ótica que enxergamos com certa preocupação o fato de que a maioria dos pais, assim como os professores, percebem as festividades como atividades naturais da escola, sem apresentarem maiores ressalvas quanto a estas atividades poderem comprometer um tempo escolar que poderia ser aplicado na apropriação da cultura erudita, do clássico, do central, do curricular.

A maioria dos pais também apontou não ver problemas estruturais na escola, o que nos chamou atenção pelo fato de que, como descrito em capítulo anterior, as escolas onde desenvolvemos nossa pesquisa apresentavam problemas estruturais como a falta de climatização adequada das salas, espaços de esporte e lazer depredados, etc.

Desta forma, consideramos que os pais são limitados no que se refere às críticas que lançam sobre as condições estruturais das escolas. Esse fator pode ter relação com o contato direto aligeirado que os familiares possuem com a instituição escolar, pois em nossas visitas às escolas percebemos pais apressados por terem compromissos a serem desenvolvidos em momentos posteriores.

Contudo, um pai relatou que a Escola B apresentava, sim, algumas coisas que precisariam ser melhoradas

O prédio não tá muito bom não, a sala mesmo alaga, quando chove pode levar um barco que alaga, o colégio alaga, aqui entra água. Então a estrutura em si não está boa. Ali mesmo se ventar cai (apontando para uma área coberta onde os alunos fazem fila para entrada nas salas de aula), hoje mesmo não teve acolhimento porque tava ventando e risco de cair. (JÚPITER)

O pai acima mencionado faz parte do conselho escolar da escola B e pensamos que esta relação direta com a instituição faz com que ele tenha um conhecimento real do que ali se passa e se posicione de maneira mais crítica em relação às condições prediais da instituição escolar ali percebida.

Todos os pais entrevistados se posicionaram no sentido de defenderem que a educação escolar não pode ser substituída por outros modelos educativos, nas palavras de alguns de nossos sujeitos

A educação escolar não pode ser substituída! Por uma educação domiciliar? não existe! tem que ter escola sim, tem que ter! porque, em primeiro lugar, não é nem dizer assim: é obrigatório eles vir. É como eu falei, ajuda muito no crescimento deles pra até mesmo eles mais à frente saberem o que que vai fazer. Como eu mesmo falei, minha filha vem e fala: Mãe eu vou estudar pra quando a senhora estiver mais velhinha eu cuidar da senhora. (Mercúrio)

eu acho que a escola é a escola, tem a interação, têm outras coisas que se trabalha também, né, na escola tem a convivência, o respeito um com o outro, que aí você tá trabalhando também a diferença de um com o outro e você sozinho você não vai apreender a conhecer, ver que os coleguinhas são diferentes, né? Nem todo mundo é igual,

os alunos tem que conhecer as outras culturas, dos outros coleguinhas. E a distância? Nunca vi você aprender as coisas à distância, na verdade tem que ter a prática, né? (Júpiter)

Nas falas acima apresentadas podemos perceber ainda mais intensamente que os pais relacionam a escola a uma oportunidade de melhorar as condições de vida em que se encontram. Enxergam a instituição escolar como um espaço de trocas, de apropriação cultural, de maneira que consideram impensável que os alunos da educação básica sejam ensinados à distância ou num sistema de educação domiciliar.

Esta constatação confronta o discurso eminente que temos ouvido no sentido de a educação básica pode ser ofertada num modelo à distância, ou de que a família pode ensinar o saber sistematizado em casa. O contexto do real nos mostra que os pais defendem a manutenção da escola e, mesmo que presenciemos uma escola construída num modelo dualista, com um ensino rebaixado, no qual se percebe uma série de fatores que precisam ser reformulados, esta instituição ainda desponta para os pais como o melhor caminho para a democratização do saber.

Os estudos de Paro (2000) reiteram nossa análise, ao afirmarem que “nem o *decréscimo da importância da escola como móvel de ascensão social nem as concepções a respeito da queda da qualidade de ensino parecem ter conseguido abalar significativamente a confiança que a população tem na escola como instituição*” (p. 91). Porém, o autor alerta para o fato de que esta confiança na escola como instituição predominante na oferta do saber sistematizado pode ter um caráter ameaçador para uma participação mais efetiva dos pais no processo de ensino e aprendizagem. Isso pode ocorrer no caso de o corpo pedagógico, por saber que a comunidade confia no trabalho ali desenvolvido, passar a adotar uma postura impositiva, na qual os pais não sejam convidados a debater e dialogar sobre as possibilidades de melhorias para o ensino escolar ofertado.

Diante desta análise dos posicionamentos dos pais, consideramos que os mesmos demonstram noção, mesmo que limitada, sobre qual é o papel da escola. Os familiares entrevistados também conseguem perceber algumas limitações da escola pública de educação básica, descrevendo fatores que expõem o rebaixamento do ensino e que podem ameaçar a oferta do ensino de qualidade, como a progressão escolar dos alunos sem o domínio dos conteúdos que deveriam

ser assimilados em séries anteriores e a ausência da participação familiar na educação escolar.

Contudo, encerrando este capítulo, evidenciamos que os pais e professores se posicionam de maneira pouco crítica quanto a outras temáticas que podem ameaçar a democratização do saber sistematizado. Nossos sujeitos pontuam características que demonstram aquilo que a escola é, mas pouco se aprofundam na formulação de críticas que levem à escola a deixar de ser reprodutora das disparidades sociais.

Percebemos passividade em temas como o desenvolvimento indiscriminado (não relacionado ao processo de ensino e aprendizagem) de festividades na escola, as condições precárias da estrutura física da instituição escolar, a importância da sólida formação para que o professor conquiste a sua autonomia intelectual, em face do domínio científico daquilo que ensina e do domínio dos conhecimentos didáticos-pedagógicos.

Os sujeitos de nossa investigação também não se aprofundam na reflexão sobre a importância de melhores contratos salariais aos docentes, a fim de que não permaneçam numa rotina de tripla jornada, que os consome a ponto de passarem a exercer um trabalho desconectado de uma intencionalidade, de uma postura contra-hegemônica.

Como discutido anteriormente, os pais, em suas condições objetivas, possuem limitações quanto a compreenderem a escola em toda a sua dimensão, percebemos que a maioria deles está desempregada, possui baixa renda e está retida em níveis mais baixos do ensino escolar. Neste sentido, Paro (2000) discorre que

Os pais ou responsáveis não apresentam, em geral, as condições culturais em termos de conhecimento e habilidades exigidas para orientar os estudos dos filhos ou auxiliá-los em conteúdos escolares de que foram privados quando crianças, ou porque não frequentaram a escola ou porque as que frequentaram não lograram ensinar-lhes de verdade. Essa situação é um dos motivos pelos quais se deve refletir sobre a responsabilidade da escola em criar mecanismos e rotinas de orientação e recomendação aos pais para auxiliá-los naquilo que ainda esteja ao seu alcance fazer no acompanhamento dos estudos dos estudantes em casa. [...] Na divisão social do trabalho é a escola, não a família, a instituição especificamente designada para proporcionar de forma sistematizadas a apropriação da cultura correspondente ao ensino fundamental. A ela é que são (ou deveriam ser) atribuídos pelo Estado o tempo, o espaço, os materiais, os profissionais especializados e a responsabilidade para desenvolver o ensino (p. 13)

Deste modo, percebemos que é a escola aquela que deverá se articular com os pais no sentido de orientá-los para exercerem um papel potencializador da educação escolar. Mas nos intriga perceber, também nos professores, uma postura de passividade, de pouca profundidade no pensar a escola transformadora.

Desta forma, é necessário que reafirmemos a importância de que a escola permita que os alunos tenham contato com este modo de educar que zela pelo ser humano em todas as suas dimensões.

Todavia, consideramos que a construção de uma escola democrática só será possível mediante um trabalho pedagógico efetivamente crítico e intencional. Neste sentido, reiteramos os estudos de Paro (2000, p. 137) ao afirmar que “a incapacidade que os professores têm de perceber o quanto a má qualidade do ensino que oferecem se deve às condições precárias do ensino é realmente impressionante”. A ponto de estes sujeitos adotarem, em nosso estudo, reiteradamente o discurso da culpa, associando a má qualidade do ensino ao despreparo dos alunos, ao rebaixamento das médias escolares, à falta de envolvimento dos pais, quando estes fatores apenas externam um ensino escolar que, ainda nos dias atuais, não foi priorizado, não foi formulado no sentido de formar não somente trabalhadores, mas seres humanos, críticos, pensantes, atuantes na sociedade desigual.

Desta forma, reafirmamos a necessidade de que se construa uma escola que proporcione um saber omnilateral aos alunos:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265)

Esse ensino omnilateral poderá ser implantado mediante o constante movimento de pensar a escola como instituição capaz de operar mudanças

potenciais na sociedade em que vivemos, para além do ato de pensar a escola, cabe-nos reafirmá-la, defendê-la, estudá-la, expor suas limitações e propor caminhos que levem a um ensino de fato unitário, democrático e libertador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou desenvolver uma análise de perspectiva contra-hegemônica sobre o papel da escola na visão de pais e professores. Para tal, caminhamos de nossa trajetória pessoal para discussões mais adensadas a respeito de nosso objeto de pesquisa.

Iniciamos nosso primeiro capítulo relatando a maneira como fomos levados ao encontro de nosso objeto de pesquisa, de nosso campo, nossos sujeitos e à formulação de nossos objetivos geral e específicos, de maneira que estabelecemos que nosso objetivo geral seria analisar, a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, as finalidades educativas da escola de educação básica na visão de pais e professores.

Como objetivos específicos, nos propusemos a: contextualizar o objeto de pesquisa em minha experiência social e acadêmica; descrever o processo da investigação como ação de permanente interrogação frente aos dados coletados; compreender a gênese e desenvolvimento da escola como instituição social destinada à formação das novas gerações pela apropriação da cultura; identificar as mediações entre o local e o universal que configuram o modo de ser das escolas pesquisadas; compreender o que pensam os pais e professores sobre o papel da escola e apresentar indicações sobre as finalidades educativas da escola numa perspectiva da formação do pensamento crítico e de prática e valores humanizantes.

A questão central de nossa pesquisa também foi apresentada na primeira parte de nosso estudo, na qual nos propusemos a responder o seguinte questionamento: Como pais e professores enxergam o papel da escola? Em decorrência de nossa questão central, consideramos que precisaríamos responder também as seguintes questões de pesquisa: Para pais e professores, qual é o papel da escola? Para estes, a escola tem cumprido sua função? como nossos sujeitos agem diante do modelo escolar vigente?

Ainda neste ponto de nosso estudo apresentamos as etapas de nossa pesquisa, pontuando a maneira como a enriquecedoras discussões possibilitadas nos estudos de mestrado nos conduziram à escolha de nossa temática e apresentamos alguns estudos ligados ao nosso tema.

O primeiro capítulo deste estudo também apontou que a necessidade de reafirmar a importância de que a escola seja tomada como local de democratização do saber sistematizado aos alunos das camadas populares adveio da trajetória pessoal da pesquisadora, uma vez que a mesma é fruto de uma educação básica pública, pela qual pôde ter acesso a um curso de graduação e pós graduação, além de adquirir, através da instituição escolar pública, conhecimentos que lhe permitiram iniciar uma carreira pública.

Esta relação pessoal da presente pesquisadora com o seu objeto de pesquisa a conduziu para a compreensão de que o método histórico-dialético seria aquele que melhor poderia lhe direcionar na condução da pesquisa, pois o mesmo não advoga em pretensão de uma neutralidade do pesquisador, mas permite que este se posicione no sentido de analisar seu objeto nos seus condicionalismos e nas suas possibilidades, perfazendo o caminho da aparência à essência, do empírico ao teórico, de modo a contribuir com uma escola pública, de qualidade, emancipadora, necessária à construção de uma sociedade baseada na justiça social.

Em face do método de pesquisa pretendido, passamos, em nosso segundo capítulo, a explicar algumas categorias essenciais no materialismo histórico dialético, esclarecendo a relação que o método citado estabelece entre trabalho e educação, no qual o homem, pelo trabalho, constrói conhecimentos que lhe humanizam em graus cada vez mais elevados, pois trabalhando o homem aprende, em um movimento simultâneo.

Contudo, a partir da separação entre trabalho e educação, decorrente da apropriação privada da terra, o saber passa a ser possibilitado somente aos mais abastados, de maneira que os menos favorecidos são vistos apenas como força de trabalho.

A partir da sociedade industrial e capitalista, surgiu a necessidade de que os trabalhadores também tivessem acesso ao saber e dominassem conhecimentos básicos, para serem utilizados nas fábricas, consumirem tecnologia, enfim, serem introduzidos neste novo modelo social. Desta forma, a escola se sobressai como instituição que passa a ser vista como essencial para o fortalecimento do capital e é oportunizada aos mais pobres.

Os estados-nação também enxergam na escola uma forma de se potencializar, moldando os cidadãos baseados em ideais nacionalistas, imprimindo-lhes o respeito à autoridade do estado, à ordem, à disciplina. É seguindo essa lógica

que o professor passa a ser tomado como um braço do estado, para contribuir no tocante a manutenção dos poderes estabelecidos.

Ainda no segundo capítulo explicamos a maneira como a educação escolar brasileira e acreana foram construídas, das quais podemos destacar a percepção de que a educação escolar básica brasileira foi permeada por conflitos de interesses que centralizavam-se em aspirações particulares em detrimento do bem público.

A constante troca dos dirigentes das pastas educacionais geraram descontinuidades que em muito atrasaram o avanço do ensino no Brasil. Além disso, o baixo investimento público na educação de um país com amplitude continental fez que o ensino escolar fosse ofertado de maneira muito plural, na qual estados e municípios com menores receitas acabaram tendo menos possibilidades no tocante à oferta de um ensino unitário e de qualidade.

Nas últimas sessões de nosso segundo capítulo refletimos na importância de que os professores que atuam na instituição escolar se mantenham críticos sem, contudo, tornarem-se pessimistas e passivos em sua conduta profissional. Desta forma, refletimos que os docentes devem adotar uma postura de constante reformulação de seu trabalho pedagógico, levando em conta os alunos em suas vivências, sem contudo, negar-lhes o conhecimento daquilo que é clássico.

Ao final do capítulo II também refletimos no quanto o diálogo entre a família e a escola pode ser frutífero e refletir numa potencialização da educação escolar pública de educação básica, através de pais que acompanhem a escola em seu trabalho pedagógico, buscando conhecer aquilo que está sendo ministrado e acompanhando os filhos nas tarefas escolares.

Chegamos, então, ao nosso terceiro capítulo, no qual apresentamos nossos achados e elaboramos reflexões sobre os mesmos. Os resultados de nossa pesquisa nos mostram que todos os professores entrevistados relacionam a educação escolar à apropriação dos conhecimentos relacionados às disciplinas, contudo, alguns professores sugerem que a falta de domínio de regras básicas de boa convivência por parte de alguns alunos acaba interferindo naquilo que é central da escola.

A maioria dos professores considera que a escola tem cumprido o seu papel, entretanto alguns destacam que a falta de investimento no tocante a possibilitação de ferramentas mais tecnológicas para facilitar o trabalho pedagógico bem como a

falta de domínio dos conteúdos escolares por parte dos alunos compromete o ensino de qualidade.

Os professores se dividem no que se refere à gradativa evolução qualitativa da escola, três deles acham que a escola na atualidade está pior, dois docentes consideram que a instituição escolar melhorou e um afirma que o ensino melhorou, mas que os investimentos no tocante à melhoria da estrutura de escola e da carreira dos professores estão parados.

Dentre os que consideram que a escola piorou, os fatores citados estão relacionados à diminuição das médias de aprovação dos alunos e o despreparo dos dirigentes de pastas educacionais. Já os professores que apontam que a escola na atualidade está melhor destacam como ponto positivo a modernização dos métodos educativos, de maneira que os alunos, na modernidade, possuem liberdade para se posicionarem durante as aulas.

A maioria dos professores não enxerga, na escola, execução de atividades que não se relacionam com o papel dessa instituição. Dois dos professores, entretanto, consideram que a escola acaba se debruçando sobre temas que não estão relacionados com sua finalidade, um deles critica o tempo destinado para a propiciação de uma educação sexual aos alunos, outro cita, mais uma vez, o tempo gasto na escola com o ensino de boas maneiras.

Todos professores pontuaram que, caso observassem que a escola lhe confere atribuições dissociadas da natureza do trabalho docente, se posicionariam de maneira crítica.

Os docentes foram unânimes em se posicionar a favor da manutenção da instituição escolar, pois, segundo os mesmos a escola se sobressai como um local que contribui para uma sociedade melhor.

Os professores elencaram diferentes problemas encontrados na escola, citando a falta de climatização adequada, a superlotação das turmas, a estrutura precária dos prédios escolares e a indisciplina dos alunos como fatores que precisam ser solucionados para que se tenha um ensino escolar de melhor qualidade

Os pais entrevistados nos deram pistas de que esperam que a escola forneça aos seus filhos um conhecimento relacionado às disciplinas escolares, pois relataram esperar que, na escola, seus filhos aprendam a ler, escrever, conhecer os números.

Entretanto, percebemos que os pais, dentro de suas condições objetivas, de sujeitos pertencentes às camadas populares, não definem, com clareza, que a centralidade da escola deve estar voltada para o saber sistematizado.

Os pais avaliam que a escola tem cumprido o seu papel e demonstraram estar satisfeitos com o ensino proporcionado aos seus filhos. Além disso, os sujeitos em questão afirmaram não perceber, nas escolas investigadas, a execução de atividades que destoam daquilo que é o papel da instituição escolar e posicionaram-se no sentido de que a escola não pode ser substituída por outros modelos educativos. A maioria dos sujeitos em questão também pontuaram que a escola na atualidade avançou no que se refere à qualidade do ensino.

Os pontos negativos da escola externados pelos pais estão relacionadas ao fato de que algumas crianças chegam à instituição escolar sem dominar regras básicas de boa convivência, o que, para eles, é algo que prejudica o ensino escolar. Nas falas dos pais também percebemos reclamações no tocante à progressão dos alunos nas séries sem o devido domínio dos conteúdos, de maneira que os alunos são aprovados mesmo que apresentem notas baixas.

Mediante nossos achados somos levados a pensar que pais e professores conseguem relacionar a escola à propiciação dos saberes relacionados às disciplinas. Contudo essa relação é feita pelos sujeitos de nossa pesquisa de maneira bastante limitada, uma vez que os mesmos não desenvolveram respostas substanciais no tocante ao papel da escola, não questionam a maneira como essa instituição tem sido invadida por dinâmicas mercantilistas, não se aprofundam no perigo de tomar a escola como agência destinada ao atendimento de necessidades básicas; não percebemos se reiterar nas falas da maioria dos entrevistados a importância de salários mais dignos aos professores, de maior valorização da carreira, de melhores condições de trabalho, de incentivo à formação docente.

Como outrora refletimos, causa estranheza aos sujeitos da pesquisa em questão o fato de que a escola na atualidade tem recebido alunos que apresentam necessidade de serem ensinados a conviver em sociedade. Quando, mediante a sociedade estratificada em que vivemos, a tarefa de apropriar os alunos de saberes relacionados à convivência em sociedade deveria ser olhada a partir de uma perspectiva humanizante, na qual compete, também, à escola, desenvolver nos alunos uma postura de respeito ao outro, em suas limitações e diferenças.

É neste sentido que ressaltamos a importância de uma escola que seja concebida dentro de uma perspectiva contra-hegemônica, onde se proporcione uma educação **omnilateral**, é salutar que se construa uma escola em que os alunos se apropriem tanto do conhecimento científico quanto dos conhecimentos éticos, políticos e estéticos.

O rebaixamento das notas escolares também é algo que avaliamos ser enxergado por pais e professores de maneira desfocada, pois os mesmos enxergam a consequência do ensino rebaixado, mas não se posicionam de forma categoricamente contrária às causas deste rebaixamento. Isso pode ser percebido no momento em que a maioria dos pais demonstra não perceber os problemas estruturais encontrados nas escolas pesquisadas: Falta de climatização adequada, falta de espaços adequados para atividades esportivas, superlotação das salas, etc. Também podemos perceber este fator quando os professores se posicionam a favor de festas escolares que possuem como foco o financiamento da escola, pois, como refletido em nosso capítulo terceiro, o ensino básico deveria ser custeado pelo estado, de maneira que os professores deveriam se voltar não para o financiamento educacional, mas para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao saber elaborado.

O rebaixamento das notas desponta, então, não como causa da má qualidade do ensino, mas como consequência de um ensino assistencialista, uma escola gestada sobre os moldes mercantilistas, em que a performatividade é enaltecida e os índices escolares são apreciados de maneira puramente estatística, dissociados de uma reformulação da educação básica em sua essência. Como outrora afirmamos, reprovar os alunos não melhora o ensino, a reprovação deveria ser enxergada como algo que demonstra que a educação propiciada não cumpriu o seu papel e precisaria ser repensada.

Ao longo de nosso estudo procuramos refletir sobre a importância de que a escola, na atualidade, seja repensada. Parece-nos que, ainda hoje, caminhamos entre um ensino tradicionalista, em que os alunos são considerados culpados pelo não êxito da educação e, por isso, precisariam ser punidos, e um ensino baseado nos subjetivismos, no qual a escola desponta como um local propício para desenvolver festividades assistencialistas, que custeiem a escola e momentos de lazer para as crianças.

É necessário que pais, professores e os demais membros da comunidade escolar se unam no sentido de construir um processo de ensino e aprendizagem que leve em consideração a democratização do saber, que proporcione aos alunos esse desenvolvimento plural, uma educação omnilateral, que o levará a uma constante evolução enquanto ser humano, pois essa é a finalidade da escola.

Deste modo, concluímos este trabalho reiterando a importância de que a escola seja tomada como um instrumento que pode atuar na instauração de uma sociedade igualitária, na qual os homens sejam vistos para além de um braço do mercado, em suas possibilidades artísticas, científicas, culturais, relacionais.

Desta forma, pensamos que nossa pesquisa contribui na reflexão de que a escola pública de educação básica necessita se articular melhor com a sociedade, com a família, buscando promover uma educação contra-hegemônica, que atue politicamente na reconstrução social, que parta da prática social, do contexto encontrado, para retornar em forma de prática social elaborada e intencional, corrigindo os desajustes sociais percebidos na sociedade desigual.

Para isso, faz-se necessário que o Projeto Político-Pedagógico seja construído de maneira comprometida com a valorização dos conhecimentos historicamente desenvolvidos e sistematizados, de modo crítico, coletivo e intencional, na qual a participação da comunidade seja estimulada e valorizada.

Ainda neste caminho, alertamos para a necessidade da construção real de diálogo entre pais e escola. No qual os pais não sejam puramente culpabilizados e os contextos sociais precários das crianças não sejam demonizados, mas que os discentes sejam vistos como alunos reais, concretos, sínteses das múltiplas e variadas determinações.

Para isso, os professores, juntamente com todos os outros membros da equipe escolar, devem buscar enaltecer a participação dos pais, aparelhá-los para que passem a realizar um acompanhamento efetivo e comprometido com a educação emancipadora. As reuniões escolares podem contribuir com o fortalecimento deste vínculo, não sendo utilizadas apenas para momentos de ressalvas, reclamações, mas para a construção de reflexões juntos à família, que apontem o quanto o envolvimento dos familiares com a educação escolar pode potencializar o ensino de qualidade e promover alterações nos contextos sociais mais marginalizados.

Voltamo-nos, de igual modo, para a necessidade de que os professores se aprofundem em uma formação sólida, que lhes oportunize uma autonomia intelectual, o saber lidar com os alunos reais, um exercício reflexivo e crítico de sua prática pedagógica, de maneira que ponderem sobre como sua atuação pode contribuir para a criação de um novo projeto político-cultural e social, para que, através do trabalho docente, se possibilite a criação de uma escola de perspectiva contra-hegemônica.

Alerta-se contudo, para o fato de que essa escola, democrática, transformadora, só se faz possível através de práticas de resistências políticas de valorização da escola pública e de seus profissionais.

Por fim, ponderamos que a questão da relação entre família e escola desponta como uma temática que precisa ser aprofundada, tendo em vista os poucos estudos que abordam a questão. Sentimos a necessidade de que mais estudos sejam desenvolvidos no tocante ao modo como os pais, efetivamente, podem ser levados a colaborar com a educação contra-hegemônica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 1989.

BALL, S. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez 2005.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A teoria histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: BATISTA & MARCIGLIA. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012, [pp. 1-36].

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

BRASIL, IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. Disponível em >>https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf<<. Acesso em 10 de agosto de 2018

BRASIL. Lei http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). In: LOMBARDI, J. C.. (Org.). **Navegando na história da educação brasileira**. 1ed.Campinas: ED FE-UNICAMP, 2006, v. 1, p. 1-24.

CAMARGO, Ediógenes Paes De. **O Método Materialista Histórico-Dialético Em Pesquisas Do Campo Da Política Educacional: Limites E Possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, p. 124.2018.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E.M.T.; FILHO, L. M.; VEIGA, C.V. **500 anos de educação no Brasil**.3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.225-251.

CASTRO, Cleyde Oliveira de. Caminhos da Modernidade na Educação acriana: a gestão de Maria Angélica de Castro. IN. NASCIMENTO, Luciana Marino do; LIMA, Elizabeth Miranda de; ALBUQUERQUE, Luciete Basto de Andrade.

MODERNO/CONTEMPORÂNEO: Reflexões sobre a educação escolar.

1ed.Curitiba: Appris, 2012.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Ed rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** – Porto alegre: Sulina, 1995.

DANTAS, Andréa Maria Lopes; LIMA, Elizabeth Miranda de. Da riqueza do território à grandeza moral e cultural dos habitantes: A implantação da educação primária no Acre Território. IN.ARAUJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **ESCOLA PRIMÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930): Subsídios para uma história comparada.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

DUARTE, Newton. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Lukács E Saviani: A Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012, [pp. 37 a 58]. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

ENQUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola: educação para o trabalho no capitalismo.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FILHO, L. M. de F.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FILHO.L.M. F. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, E.M.T.; FILHO, L. M.; VEIGA, C.V. **500 anos de educação no Brasil.**3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.135-151.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.L

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Rev. bras. Estud. Pedagog, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-757.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 84-110

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 52ª. edição. Piracicaba-Sp. Editora Unimep, - 2006.

KOSIK, K. **A Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LIBÂNEO, Jose Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação e Realidade. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629-650, abr/jun. 2015. Disponível em: >><http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46132.pdf><< . Acesso em: 25/08/ 2019.

_____. **Finalidades educativas escolares e Internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016a.

_____. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p.38 a 62 jan/ mar. 2016b

LIMA, E.M.; DANTAS, A. M. L. Da riqueza do território à grandeza moral e cultural dos habitats: a implantação da educação primária no Acre território. In: SOUZA, R.; ARAÚJO, J. C.; PINTO, R. (orgs.). **Escola primária na república (1889-1930): subsídio para um história comparada**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007,280f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista/Michael Lowy**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MARX, Karl, ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p.9-29

MONTANDON, Cléopâtre, (1994). “Les relations parents-enseignants dans l'école primaire: de quelques causes d'incompréhension mutuelle”. In : DURNING, P., POURTOIS, J.P., (orgs.). *Éducation et famille*. Bruxelas : De Boeck, p.189-205

_____, (2001). “O desenvolvimento das relações família-escola”. In: MONTANDON, C., PERRENOUD, P. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras : Celta, p.13-28.

MORAES, M. C. M. **A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo de educação**. Educação e Sociedade. Campinas-SP: v. 30, n.107, p.585- 607, mai./ago. 2009.

NETO, Alvaro Sobralino de Albuquerque. Política Educacional acriana: o discurso oficial nos governos Orleir Cameli e Jorge Viana. IN: LIMA, E. M; NASCIMENTO, L. M; ALBUQUERQUE, L. B. A. **Educação e cultura face aos desafios do mundo moderno e contemporâneo**. 1º Ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. P.64-77.

OLIVEIRA, André Luiz Regis de. **Entre a escola e a família: nuances de um (des)encontro**. Dissertação (mestrado em educação)- Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro.p. 158. Disponível em: >><https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25938/25938.PDF><< Acesso em 04/12/2018

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In In: LOPES, E.M.T.; FILHO, L. M.; VEIGA, C.V. **500 anos de educação no Brasil**.3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-60.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado**. IN: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: >><http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/autonomiadoeducandonaescolafundamental.pdf><<. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

_____. **Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino**. IN: Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48, p. 695-815 set.-dez. 2011.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao método de Marx**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. v. 1. Coleção Biblioteca Básica de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2006

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análises sócio-história de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

PINTO U ANDRADE. O papel e os desafios da educação básica. in: PIMENTA, S.G; PINTO, U ANDRADE. **O Papel da Escola Pública no Brasil contemporâneo**. 1ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 15-50.

POSSAMAI, Clarívia Fontana. **A Função Social Da Escola, O Papel Do Professor E A Relevância Do Conhecimento Científico Na Pedagogia Histórico-Crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Sul De Santa Catarina- Unisul. Tubarão, p. 111. 2014.

RIO BRANCO. **LEI COMPLEMENTAR Nº 35**, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2017. Disponível em: <<http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-COMPLEMENTAR-N%C2%BA-35-DE-19.12.2017-Institui-o-Plano-de-Cargos-Carreira-e-Remunera%C3%A7%C3%A3o-dos-servidores-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-PCCR-SEME.pdf>>. Acesso em 28 de agosto de 2019

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a. 473p. BRASIL.

_____. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, n. 34, 2007b, p. 152-165.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007c, p. 3-27.

_____. A Pedagogia no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Polêmicas do nosso tempo).

_____. **O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

Disponível em:

<<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/12463/9500>>>

Acesso em 04 de fevereiro de 2018.

_____. **O legado de karl marx para a educação**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018. Disponível em:

>><https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26557/16020><< Acesso

em: 15 de outubro de 2019.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema** – São Paulo, ed. Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, M.L.S. **Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos: Um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica-PUC. São Paulo, p.114. 2015.

SOUZA, C. M. L. R. **Papel Da Escola Na Visão De Estudantes Em Contexto De Vulnerabilidade Social**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma, p. 102. 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, Cynthia Greice. **A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais**. *Rev. Bras. Educ.*, Campinas-SP, V. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr.2011.

VILLELA, Heloísa de O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T.; FILHO, L. M.; VEIGA, C.V. **500 anos de educação no Brasil**.3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-133.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira.** FE/PROEDES-UFRJ. In: COLÓQUIO NACIONAL 70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS: um legado educacional em debate, 2002, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo. Anais... Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, ago.2002

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____ [informar _____ nome completo] _____

, CPF N° _____, AUTORIZO que Larissa de Azevedo dos Santos Guillarducci, CPF N° 00185985289, RG N° 1072290-04, aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre,- UFAC, inscrita sob a matrícula n° 20172110015, e Lenilda Rego Albuquerque de Faria, Orientadora da pesquisa, docente no Mestrado Acadêmico em educação da Universidade Federal do Acre-UFAC, RG n° 0209136; CPF n° 34026851249, a realizarem a Pesquisa Intitulada *O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES*.

Declaro ainda conhecimento de que serão aplicados Questionário e Entrevista a professores e pais que fazem parte da comunidade escolar da qual participo, instrumentos de pesquisas estes que viabilizarão a realização do Projeto de Pesquisa acima referenciado, que tem por objetivo primário analisar, numa perspectiva contra-hegemônica, a visão dos pais e professores sobre as finalidades da escola pública de educação básica.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo- lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 2- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Rio Branco- Acre, 20 de março de 2019

[assinatura do responsável institucional]
[carimbo com nome, cargo e ato de indicação do cargo]

APÊNDICE B- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA-PROFESSORES

01. Para você, qual é o papel da escola?

02. A escola tem cumprido seu papel? Justifique.

03. Para você, com o passar dos anos, no que se refere à qualidade de ensino ofertada a instituição escolar tem:

a) () melhorado

b) () piorado

C) () se mantido igual

Por quê?

04. A escola da atualidade tem desenvolvido atividades que não deveriam ser executadas no ambiente escolar? Caso a resposta seja afirmativa, descreva quais são essas atividades e Justifique o porquê de você achar que elas não deveriam fazer parte da rotina escolar.

05. Você costuma questionar a direção escolar se percebe que a escola está dando muita ênfase a atividades que não deveriam ser prioridade?

06. Consegue executar seu plano de aula sem interrupções? Caso não consiga, descreva os fatores que mais lhe impedem de caminhar conforme planejado.

07. Você considera que a educação ofertada na escola poderia ser substituída por outros modelos educativos, como a educação domiciliar, educação à distância, etc.? Justifique.

08. Você considera que as condições estruturais desta escola são propícias a um bom aprendizado (as condições do prédio escolar, das salas de aula, das carteiras, da climatização; a quantidade de alunos por turma, etc)?

09. Você considera que filhos de pais mais presentes no espaço escolar, mais questionadores, têm melhor desempenho escolar? Explique.

APÊNDICE C- ENTREVISTA APLICADA AOS PAIS

01. Para você, qual é o papel da escola?

02. A Escola tem cumprido o seu papel?

03. Você avalia que a educação que tem sido ofertada ao seu filho na escola é satisfatória, parcialmente satisfatória ou insatisfatória? Por quê?

04. Das alternativas abaixo, escolha uma que mais representa aquilo que você espera que a escola ofereça ao seu filho:

A () domínio dos conteúdos das disciplinas(português, matemática, geografia...) Necessários para a progressão nos estudos, de maneira que se perceba um desenvolvimento cultural e científico para a vida pessoal; profissional e cidadã

B () acesso a programas sociais que supram as carências sociais dos educandos (merenda escolar; campanhas de vacinação, etc)

C () acesso à convivência social com outros estudantes, com professores e demais membros da comunidade escolar

D () acesso a valores morais

E () outro, qual? _____

05. Você considera que a escola é necessária na sociedade em que vivemos? Por quê?

06. Você considera que a educação ofertada na escola poderia ser substituída por outros modelos educativos, como a educação domiciliar, educação à distância, etc ? Justifique.

07. Olhando para seu período de experiência como aluna em escola de educação básica e comparando essa escola a qual você teve acesso com a escola de seu/sua filha/filho, você considera que a escola, na atualidade melhorou, piorou ou se mantém igual? Explique.

08 A escola de seu filho, em algum momento no ano, suspendeu as aulas por um motivo que pra você é banal? Em caso de resposta Afirmativa, exemplifique e justifique.

09.Você acha correto que festas de aniversário, de alunos, professores, coordenadores, e outras atividades comemorativas sejam feitas na sala de aula, ocupando parte do tempo das disciplinas escolares? Justifique.

10. Você costuma reclamar quando percebe que a escola está desenvolvendo atividades que não deveriam ser feitas no espaço escolar? Por quê?

11. Você considera que as condições estruturais da escola de seu filho são propícias a um bom aprendizado (as condições do prédio escolar, das salas de aula, das carteiras, da climatização; a quantidade de alunos por turma, etc)?
12. Você considera que seu filho tem um bom rendimento escolar? Explique

APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO DA PESQUISA-PAIS

Prezados pais,

Este questionário é parte integrante da pesquisa intitulada “ O papel da escola pública de educação básica na perspectivas de pais e professores”, sendo requisito para o desenvolvimento da dissertação de Mestrado do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre- Ufac . Nossa pesquisa tem como objetivo principal analisar, em uma perspectiva crítica contra-hegemônica, a visão dos pais e professores sobre as finalidades da escola pública de educação básica. Ressaltamos que em nenhum momento o seu nome e o de sua escola serão mencionados na realização deste trabalho, preservando sigilo das informações que você prestará. De antemão, agradecemos muito sua colaboração.

Indicação referente ao TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Após seu consentimento, expresso através de suas indicações no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE, indique seu desejo:

- () Aceito participar da pesquisa
 () Não aceito participar da pesquisa

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA-PAIS

• INFORMAÇÕES GERAIS DO PARTICIPANTE

1. SEXO:

- A () Masculino
 B () Feminino

2. IDADE (escrever na linha ao lado): _____

3. VOCÊ É:

- A () Pai do aluno
 B () Mãe do aluno

4. QUAL A SUACOR/RAÇA?

- () Branco () Preto () Pardo () Amarelo () Indígena

5. RESIDE COM O ESTUDANTE?

- A () Sim
B () Não

6. CASO VOCÊ NÃO MORE COM O ESTUDANTE, COM QUEM O ESTUDANTE MORA?

7. ESTADO CIVIL:

- A () Casado
B () Solteiro
C () Viúvo
D () União estável

8. CASO VOCÊ SEJA CASADO OU VIVA EM UNIÃO ESTÁVEL, SEU COMPANHEIRO (A) É:

- A () Pai ou Mãe do estudante
B () Padrasto ou madrasta do estudante

• **INFORMAÇÕES SOCIOECONOMICAS DO PARTICIPANTE**

9. EM SUA FAMÍLIA, QUEM É O PRINCIPAL MANTENEDOR FINANCEIRO?

- A () Eu mesmo
B () O meu cônjuge
C () Meu pai ou mãe
D () Outro, quem? _____

10. QUAL O SEU GRAU DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

- A () Ensino fundamental completo
B () Ensino Médio completo
C () Ensino superior completo.
D () Pós-graduação completa.
E () Outro. Qual? _____

Caso você possua curso superior completo, favor preencher os itens abaixo:

Nome do Curso de graduação: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição _____

Forma de realização do curso de graduação

- () Presencial
() Semipresencial
() À distância
() Outro (especificar) _____

Caso possua Pós-Graduação, ela se deu em que nível?

- () Especialização
() Mestrado
() Doutorado

Nome do curso: _____

Ano de conclusão do Curso de Pós-graduação: _____

Instituição: _____

Forma de realização:

Presencial

Semipresencial

À distância

Outro (especificar) _____

11. QUAL A RENDA BRUTA FAMILIAR MENSAL? (Para saber a renda familiar bruta somam-se todas as entradas financeiras dos membros do grupo familiar que residem junto com você, sem nenhuma espécie de desconto)

12. QUANTAS PESSOAS INTEGRAM O GRUPO FAMILIAR (escrever a quantidade de pessoas que residem em sua casa contando com você)

13. QUAL A SUA PROFISSÃO?

14. VOCÊ ESTÁ EMPREGADO?

A Sim

B Não

15. CASO ESTEJA EMPREGADO OU SEJA TRABALHADOR AUTÔNOMO, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA DIÁRIA DE TRABALHO:

4 horas diárias

6 Horas diárias

8 horas diárias

mais de 8 horas diárias

Outro, qual? _____

- **INFORMAÇÕES SOBRE O ACOMPANHAMENTO NA VIDA ESCOLAR DO ESTUDANTE**

16. EM SUA FAMÍLIA, QUEM MAIS ACOMPANHA A VIDA ESCOLAR DO SEU FILHO, PARTICIPANDO DAS REUNIÕES ESCOLARES, BUSCANDO SABER O RENDIMENTO ESCOLAR DO ALUNO, AJUDANDO O DISCENTE NAS TAREFAS ESCOLARES, ETC?

A Mãe do estudante

B Pai do estudante

- C () Irmão do estudante
- D () Avô do estudante
- E () Avó do estudante
- F () Outro. Qual ? _____

17. QUAL É O GRAU DE INSTRUÇÃO DA PESSOA QUE MAIS ACOMPANHA SEU(S) FILHO(S) NOS ESTUDOS?

- A () Ensino fundamental completo
- B () Ensino médio completo
- C () Ensino superior completo
- D () Pós graduação complete
- E () Outro. Qual? _____

18. VOCÊ COSTUMA PARTICIPAR DAS REUNIÕES ESCOLARES PROMOVIDAS NA ESCOLA DE SEU FILHO?

- A () Frequentemente
- B () Às Vezes
- C () Raramente
- D () Nunca

APÊNDICE E- QUESTIONÁRIO DA PESQUISA-PROFESSORES

Prezados professores,

Este questionário é parte integrante da pesquisa Intitulada “ O papel da escola pública de educação básica na perspectivas de pais e professores”, sendo requisito para o desenvolvimento da dissertação de Mestrado do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre- Ufac . Nossa pesquisa tem como objetivo principal Analisar a visão dos pais e professores sobre as finalidades da escola pública de educação básica. Ressaltamos que em nenhum momento o seu nome e o de sua escola serão mencionados na realização deste trabalho, preservando sigilo das informações que você prestará. De antemão, agradecemos muito sua colaboração.

Indicação referente ao TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Após seu consentimento, expresso através de suas indicações no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE, indique seu desejo:

- () Aceito participar da pesquisa
 () Não aceito participar da pesquisa

• INFORMAÇÕES GERAIS DO PARTICIPANTE

FAVOR MARCAR COM UM X EM UMA ÚNICA RESPOSTA QUE MELHOR SE APRESENTE PARA VOCÊ.

1. **SEXO:**

- A () Masculino
 B () Feminino

2. **IDADE (escrever na linha ao lado):** _____

3. **COR/RAÇA**

- () Branco () Preto () Pardo () Amarelo () Indígena

4. **Você possui meio de transporte próprio para se dirigir ao seu trabalho?**

- A () Sim
 B () Não

5. EM SUA FAMÍLIA, QUEM O PRINCIPAL MANTENEDOR FINANCEIRO?

- () Eu mesmo
() cônjuge
() filho (a)
() pai ou mãe
() outro, quem? _____

6. GRAU DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

- A () Ensino médio- Magistério (antigo 2º grau)
B () Ensino Médio- outros (antigo 2º grau)
C () Ensino superior

Qual?

Nome do Curso _____

Ano de conclusão: _____

Intituição _____

7. Caso tenha curso superior, de que forma você realizou?

- A () Presencial
B () Semipresencial
C () À distância
D () Outro (especificar) _____

8. Possui Pós-Graduação?

- A () Não
B () Sim.

Caso tenha respondido que sim, Qual?

- () Especialização
() Mestrado
() Doutorado

Nome do curso: _____

Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Forma de realização

- () Presencial
() Semipresencial
() À distância
() Outro (especificar) _____

9. QUAL A RENDA BRUTA FAMILIAR MENSAL? (Para saber a renda familiar bruta somam-se todas as entradas financeiras, sem nenhuma espécie de desconto)**10. QUANTAS PESSOAS INTEGRAM O GRUPO FAMILIAR, INCLUINDO VOCÊ?**

• **INFORMAÇÕES SOBRE A CARREIRA DOCENTE**

11. QUAL A SUA CARGA HORÁRIA NESSA ESCOLA?

- () 4 horas diárias
 () 6 Horas diárias
 () 8 horas diárias
 () mais de 8 horas diárias

12. VOCÊ LECIONA PARA QUANTAS TURMAS NESSA ESCOLA?

13. VOCÊ LECIONA EM QUAIS DISCIPLINAS NESSA ESCOLA?

14. QUAL SUA FORMA DE CONTRATAÇÃO NESSA ESCOLA?

- A() CONTRATO EFETIVO
 B() CONTRATO TEMPORÁRIO
 C () OUTRO: QUAL? _____

15. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO COMO PROFESSOR(A) DESTA ESCOLA?

16. VOCÊ TRABALHA EM OUTRAS ESCOLA FORA ESTA?

- A() Sim
 B() Não

Caso a resposta tenha sido afirmativa, favor preencher abaixo:

Quantidade de escolas em que trabalha além dessa: _____

Carga horária na outra (s) escola (s): _____

Quantidade de disciplinas que leciona na (s) outra(s) escola (s): _____

Quantidade de turmas em que em que leciona na (s) outra(s) escola (s): _____

Forma de contratação na (s) outra(s) escola (s) (contrato efetivo; contrato temporário e/ ou celetista):

Remuneração bruta que ganha na (s) outra(s) escola (s):

17. QUAL O SEU TEMPO DE CARREIRA DOCENTE:

- A () De 1 a 3 anos
 B () De 4 a 7 anos
 C () De 8 a 12 anos
 D () De 13 a 15 anos
 D () De 16 a 20 anos
 E () Mais de 20 anos

18. VOCÊ TEM PLANOS DE ABANDONAR A CARREIRA DOCENTE:

- A () Sim

B () Não

Caso sua resposta tenha sido afirmativa, qual profissão você pretende adotar após abandonar a docência? _____

19. ENUMERE, NUMA ESCALA DE 1 A 5, OS FATORES ABAIXO QUE, PARA VOCÊ, MAIS CONSOMEM SEU TEMPO NA ESCOLA:

A () Atividades pedagógicas

B () Tentativa de controle da Indisciplina dos alunos

C () Atividades burocráticas- Chamada; relatórios, etc...

D () Estudos de aperfeiçoamento no conteúdo das disciplinas

E () Atividades relacionadas às datas comemorativas (aniversário de alunos, colegas e superiores; dia do estudante; páscoa; festa junina, etc.)

F () Outro.Qual?_____

20. VOCÊ PARTICIPA DE FORMAÇÕES CONTINUADAS?

a) () Frequentemente

b) () Às Vezes

c) () Raramente

d) () Nunca

21. CASO VOCÊ TENHA PARTICIPADO DE FORMAÇÕES CONTINUADAS, ELAS FORAM OFERECIDAS PRINCIPALMENTE POR QUAL ÓRGÃO?

22. VOCÊ CONSIDERA QUE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DAS QUAIS PARTICIPOU CONTRIBUÍRA PARA O APERFEIÇOAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM?

23. VOCÊ CONSIDERA QUE O MODELO ATUAL DE ESCOLA LHE CONFERE ATRIBUIÇÕES QUE NÃO DEVERIAM SER DELEGADAS A VOCÊ?

() Sim

() Não

Caso tenha respondido afirmativamente, cite na linha abaixo algumas atividades que, para você, não deveriam estar sob sua responsabilidade:

24. CASO VOCÊ CONSIDERE QUE A ESCOLA, EM SEU MODELO ATUAL, LHE IMPÕE TAREFAS QUE NÃO DEVERIAM ESTAR SOBRE SUAS RESPONSABILIDADE, COMO VOCÊ AGE AO RECEBER ESSAS FUNÇÕES QUE NÃO DEVERIAM SER IMPOSTAS A VOCÊ?

A () Aceito sem questionar, pois sei que não serei ouvido

B () Questiono os motivos para estar recebendo tais tarefas, mas mesmo assim as desenvolvo

C () Questiono os motivos de estar recebendo tarefas estranhas à minha responsabilidade e comunico que não irei aceitar sobrecargas desnecessárias.

D () Outro, qual? _____

25. VOCÊ CONSIDERA QUE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR É, DE FATO, MAIS UTILIZADA COMO LUGAR PARA: (MARQUE X)

A () Suprimento de necessidades básicas do alunos (através de distribuição de merenda escolar e material didático; campanhas de vacinação, etc.) e desenvolvimento de atividades que não tem associação com o saber elaborado (realização de festividades)

B () Aquisição de um saber elaborado (científico)

C () Interações sociais

