UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA REIS DOS SANTOS

AFINAL, PRA QUE SERVE A ESCOLA?

REFLEXÕES ACERCA DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DO SÉCULO XXI NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO
2009

Santos, Cláudia Reis dos.
S237 Afinal, pra que serve a escola? : reflexões acerca da função social da escola do século XXI na cidade do Rio de Janeiro / Cláudia Reis dos Santos, 2009.
100f. + CD-ROM

Orientador: Diógenes Pinheiro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

1. Escolas públicas – Rio de Janeiro – Séc. XXI. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Currículos – Planejamento. 4. Políticas públicas. I. Pinheiro, Diógenes. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.01

CLÁUDIA REIS DOS SANTOS

AFINAL, PRA QUE SERVE A ESCOLA?

REFLEXÕES ACERCA DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DO SÉCULO XXI NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro.

RIO DE JANEIRO
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CLÁUDIA REIS DOS SANTOS

AFINAL, PRA QUE SERVE A ESCOLA?

REFLEXÕES ACERCA DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DO SÉCULO XXI NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, _____/_____/_____

_____
Professor Doutor Diógenes Pinheiro
Orientador – UNIRIO

_____
Professora Doutora Maria de Lourdes Rangel Tura – UERJ

_____
Professora Doutora Ângela Maria de Souza Martins – UNIRIO

Ao Pedro e a todas as crianças das escolas da cidade do Rio de Janeiro que me emprestaram sua lente de ver.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me possibilitou a caminhada até aqui.

A todo o corpo docente da UNIRIO, que, depois de longos quinze anos de magistério, me fez contemplar outra faceta da escola tão importante quanto suas atividades cotidianas. Em especial, a Ângela Martins e Diógenes Pinheiro, fundamentais tanto na orientação quanto para que a desistência não tomasse lugar.

Às grandes amigas Andréa Villela e Fátima Fernandes, companheiras de jornada acadêmica e em cujos ombros me permiti fatigar várias vezes.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, pela troca sempre produtiva e pelas concessões indispensáveis.

À Escola Municipal Bahia, a seu corpo docente, discente e toda a comunidade escolar, por abrir espaços não apenas físicos.

Às escolas que participaram do Projeto União, por me propiciarem uma experiência única do fazer educativo.

Ao meu esteio: Cristiani, Marisa e Pedro, por me compreenderem e apoiarem, muitas vezes sem entender por quê, apenas por me amarem.

A Tereza da Rocha, pela disponibilidade e o olhar de lince.

A Márcia Simões, pelo apoio incondicional.

A Sérgio Linhares, pela leitura consciente e pelas dicas precisas.

A Valeria Jaconiano, pela parceria inconteste e a tranquilidade.

A Hilda Armstrong, pela inspiração e, o incentivo.

A todos que me amam, pela ausência pacientemente concedida.

"*O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém, desviamo-nos dele. A cobiça envenenou a alma dos homens, levantou no mundo as muralhas do ódio e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da produção veloz, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz em grande escala, tem provocado a escassez. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade; mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura! Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo estará perdido*."

Charles Chaplin, em discurso proferido no final do filme *O grande ditador*.

RESUMO

A presente pesquisa pretende discutir a função social da escola, sobretudo da escola pública da Cidade do Rio de Janeiro no emergente século XXI. Recorte clássico da Sociologia da Educação, para análise do tema foi feita uma pesquisa bibliográfica contextualizando historicamente a trajetória da função social através dos tempos. Compreendendo que na dimensão escolar o currículo é o instrumento que materializa tais funções, situaram-se, então, as várias teorias do currículo histórica e sociologicamente no sentido de desenhar o caminho que a função social da escola trilhou articulada ao contexto socioeconômico de cada etapa. Um mergulho mais profundo no Núcleo Curricular Básico Multieducação, currículo oficial da Rede Pública Municipal de Ensino, se fez necessário para uma apreciação mais apurada de como essa função social vem sendo dinamizada nesta cidade. No sentido de confrontar o planejamento curricular da Rede e o impacto que essa política possui no imaginário dos jovens que finalizam o ensino fundamental, foram feitas entrevistas, através da metodologia de escuta sensível, com adolescentes da Escola Municipal Bahia, localizada na comunidade da Maré. Longe da visão prescritiva de educação, compreender e analisar a estrutura que abriga a prática escolar no início do século XXI pode nos trazer pistas para a construção de uma nova escola.

Palavras-chave: função social da escola. Currículo. Núcleo Curricular Básico Multieducação.

ABSTRACT

This research will discuss the social function of schools, especially public school in Rio de Janeiro in the emerging twenty-first century. Classic cut of Sociology of Education, for analysis of the theme was made a bibliographical research contextualizing the history of social function over time. Understanding that in the school dimension, the curriculum is a tool that embodies such functions the various theories of history and sociology curriculum in order to draw the path that the social function of school trails linked to socio-economic context of each stage. A deeper dive in the Core Curriculum Basic Multieducation, official curriculum of the Municipal Public Education Network, was required for a more accurate assessment of how this social function is being driven in this city. In order to confront the planning of the curriculum network and the impact that this policy has in the imagination of young people who finish primary school, interviews were made using the sensitive methodology of listening, with adolescents of Escola Municipal Bahia (a public school), located in the community of Maré. Away from prescriptive vision of education, understanding and analyzing the structure that houses the school practice at the beginning of the twenty-first century may bring clues to the construction of a new school.

Keywords: social function of the school. Curriculum. Basic Core Curriculum Multieducation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....11

Capítulo 1 – ESCOLA DA MODERNIDADE: ORIGEM DA ESCOLA ATUAL 19

1.1. A escola se desenha – a relação entre a instituição escolar e a consolidação do projeto de modernidade 19

1.2. A escola sob os trópicos – gênese da organização escolar no Brasil.....22

1.2.1. O vice-reino se instaura: o legado da vinda da família real portuguesa 23

1.2.2. Propósitos republicanos de educação: abertura da escola.. 25

1.2.3. O Estado Novo e a "democratização" da escola pública.....27

1.2.3.1. As Constituições desde a década de 1930 até a primeira LDBEN.....30

1.2.4. Da primeira LDBEN ao sabor da redemocratização e ao amargor dos anos de chumbo.....34

1.2.5. Industrialização nacional: a escola a serviço da ordem do capital 35

1.2.6. Fim de século: a década perdida e as mudanças educacionais.....37

1.2.7. Jomtien e as orientações educacionais para o mundo em desenvolvimento 39

1.2.8. A formação do E9 e a Declaração de Nova Déli 40

1.2.9. Relatório Delors e os quatro pilares da educação.....42

1.2.10. Influência da política educacional mundial na legislação brasileira.....44

1.2.11. Plano Decenal de Educação.....44

1.2.12. LDB n° 9.394/96.....47

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA RELAÇÃO ORGÂNICA 50

2.1. Função social da escola: uma trajetória em debate.....51

2.2. Gramsci e o trabalho como princípio educativo.....54

2.3. Educação escolar: fator de reprodução ou ascensão.....56

2.4. Transformações na ordem social do trabalho no século XX – a crise do pleno emprego.....58

CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO ESCOLAR: A QUE SENHOR OBEDECER?.....62

3.1. Teoria crítica do currículo: contramão da sociedade? 64

3.2. A cultura escolar e a cultura da escola: *modus operandi* em educação.....65

3.3. NCB – MULTIEDUCAÇÃO: princípios educativos e núcleos conceituais – a estrutura curricular do Sistema de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro 67

3.4. Projeto União: expressão de uma comunidade 74

CAPÍTULO 4 – ATORES EM CENA – O CURRÍCULO DINAMIZADO.....79

4.1. Estudo de caso – Escola Municipal Bahia 80

4.2. Fala garoto: a função social da escola na visão dos jovens.....82

4.3. Dinamizando o Núcleo Curricular Básico Multieducação 88

4.4. Considerações finais.....91

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....95

ANEXO A – ENTREVISTAS COM ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL BAHIA.....100

INTRODUÇÃO

A trajetória do problema que se delineará neste trabalho surge no contato inicial com a escola em meados da década de 1970, período clássico da ditadura militar em que a escola, sobretudo a pública, goza de grande prestígio junto ao imaginário coletivo. Em um subúrbio da Leopoldina, na área hoje demarcada como responsabilidade da 4ª Coordenadoria Regional de Educação – da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro –, meu contato com o conhecimento no seu aspecto mais formalizado se constitui: uniforme com o brasão da Prefeitura do Rio de Janeiro, regras, sistematização de ideias, enfim, disciplinamento do comportamento. O objetivo fundamental da escola que se apresenta nesse período, para essa aluna da escola pública que fui, seria o de formação voltada para a inserção no mercado de trabalho. Sem a escola, seria impossível que ocorresse tal inserção, principalmente em uma posição que denotasse elevação do nível social ao qual estávamos submetidos.

Essa visão funcional da escola, sobretudo da escola pública, na minha trajetória se efetivou conforme os objetivos iniciais. Findo o Ensino Médio, formação de professores pela rede pública de ensino, a integração ao Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro se consolidou como a consequência prevista. De aluna a professora, o desenho da sociedade da época foi se modificando. A promissora função da escola, da então década de 1970, se esvazia de realidade e a mudança nos paradigmas de emprego e ascensão social via escolaridade gera certa instabilidade entre os atores que permeiam as relações na instituição escolar, em fins da década de 1980 e ao longo da década de 1990.

Se, por um lado, a "venda" do sonho da melhoria de qualidade de vida aliada a um bom posto de trabalho, por meio do incremento da escolaridade, se apresentava tão fictícia quanto a leitura dos clássicos infantis, por outro lado, a falta de parâmetros de mercado a serem seguidos denotava uma possibilidade de liberdade nunca antes percebida.

Até o início dos anos 80, a escola pública, sobretudo a que era destinada às séries iniciais, se configurava como uma escola excludente onde as "peças" – alunos que não se adequassem ao processo produtivo estabelecido – seriam "descartadas". Eles seriam reprovados até que se afastassem do processo. A partir da década de

1980, o “produto” dessa escola passa a não ter a “garantia” anteriormente apregoada de inserção no mercado de trabalho e, consequentemente, de ascensão social. A escola nesse momento parece patinar entre os objetivos propostos e a realidade que teima em negar sua aplicabilidade. Aparentemente, a escola perde sua função social, pois não atende mais às necessidades de um mercado em plena modificação estrutural. Inicialmente, essa perda da função social institucional veiculada a um mercado produtivo parece abalar a estrutura da instituição escolar. Entretanto, buscaremos analisar nesta dissertação que essa perda pode assumir um caráter transformador do papel da escola nos dias de hoje. Entendendo que a instituição se materializa por meio das relações entre os atores sociais que nela atuam, percebemos a possibilidade da formação de uma função social ligada às necessidades dos sujeitos e não, obrigatoriamente, vinculada a uma ordem social do capital. Diante desse quadro, o fato da universalização do acesso à educação básica pode ser o estopim para a implosão de uma escola excludente, voltada ao atendimento das necessidades do capital.

A inquietação advinda dessa possibilidade e as reflexões entre professores e alunos das escolas públicas municipais onde eu trabalhava, sobretudo na área da Maré, fizeram com que eu retornasse à Universidade e buscasse a pesquisa na área de educação e trabalho, que acabou desembocando na questão principal deste ensaio: afinal, pra que serve a escola? Analisaremos principalmente essa escola do início do novo século.

Nesse período de regência em sala de aula, a questão sobre a função social da escola como instituição e a função subjetiva da escola relacionada aos sujeitos que nela se formam passou a ser objeto de observação e questionamentos. A partir da metodologia sugerida por Freinet (1998) em direção ao protagonismo juvenil, eu discutia semanalmente com os alunos que atendia da 4ª série (atual 5º ano de escolaridade) temas diversos em uma assembleia, onde todos divulgavam suas ideias livremente. Como a idade variava entre 9 e 18 anos, um dos temas de maior incidência dizia respeito à inserção no mercado e à continuidade dos estudos. Em geral, o discurso proferido pelos estudantes seguia na direção de uma inserção no mercado de trabalho assegurada por uma escolaridade avançada e suas escolhas profissionais repousavam sobre a maior rentabilidade que pudessem oferecer. Essa posição me trazia inquietação, pois a experiência vivida por eles, por intermédio de seus parentes e amigos, apontava na direção contrária. Mesmo possuindo uma

escolaridade mediana, os profissionais oriundos daquela classe social enfrentavam dificuldade significativa na lógica mercadológica de inclusão. Então, passávamos a discutir a funcionalidade dos conhecimentos adquiridos na escola e daí começou a surgir a diferença que aponto. A função social que a instituição escolar elabora para os sujeitos envolvidos no processo de escolarização nem sempre atende aos objetivos esperados por cada sujeito que dele participa. As potencialidades no que diz respeito à produção laboral individual parecem não ser levadas em conta, em detrimento de um posicionamento coletivo a que as classes menos favorecidas são induzidas a se enquadrar. A escola, o currículo, enfim, as estruturas da instituição escolar parecem encaminhar os sujeitos a serem escolarizados para ocupar os postos sociais que ratifiquem as estruturas socioeconômicas vigentes. Essas reflexões de ordem empírica a respeito das tensões entre essas duas instâncias da função social da instituição escolar suscitaram o desejo de aprofundamento científico dessas hipóteses.

Outro fator importante nessa caminhada investigativa foi o convite para integrar a equipe do Nível Intermediário da Secretaria Municipal de Educação – 4ª Coordenadoria Regional de Educação na Divisão de Educação –, onde a visão sobre a escola e suas tensões se ampliou de modo significativo, uma vez que passamos a conviver com o universo de 134 unidades escolares. O contato com professores, alunos e dirigentes de todos os níveis da hierarquia do Sistema de Ensino Público Municipal tornou perceptível que minhas inquietações encontravam ecos, nem sempre na mesma direção, mas sempre com o mesmo foco: a funcionalidade da instituição escolar para as crianças, os jovens e a comunidade em geral aos quais oferecemos atendimento.

Buscando delimitar a amplitude a que a questão nos remete, demarcamos o objeto a ser estudado – a função social da escola no contexto do século XXI – a partir do sistema de ensino público municipal, tendo como foco o Núcleo Curricular Básico (NCB) Multieducação, sua estrutura baseada na relação entre núcleos conceituais e princípios educativos e sua aplicação em sala de aula. Transitando pelo currículo e interagindo com os atores que nele atuam, buscaremos analisar a mudança contextual que levou à desarticulação da função social da escola estabelecida no período conhecido como milagre econômico ocorrido no país, assim como a “crise” educacional vigente e suas possibilidades.

Compreendemos, contudo, que dois aspectos são fundamentais para o estabelecimento do estudo da referida crise educacional, evitando que este estudo aborde apenas a vertente oficial do papel da instituição escolar nos dias atuais. Em primeiro plano, a mudança na ordem social do capital, a partir da globalização da economia, que gera a necessidade de readaptação da escola para atender ao mercado em que a "empregabilidade" dá o tom da formação dos sujeitos. Outro aspecto seria a discussão interna *da* e *na* instituição escolar que pode assumir um caráter de transformação, uma vez que, livre da obrigação de atender a um mercado estruturado, a escola pode se voltar para a sua função social primordial, que, em nosso entender, seria a de formar o sujeito pleno, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades em uma perspectiva crítica, possibilitando um estado de mudança na sociedade onde vive. O objetivo perseguido pelo trabalho político-pedagógico das instituições escolares passa a ser a mediação da construção do conhecimento dos sujeitos de acordo com as suas potencialidades sem, contudo, formar a massa marginalizada de um dado sistema de produção. Nossa hipótese ventila que os sujeitos, formados a partir de suas potencialidades e empoderados não apenas pelos conhecimentos historicamente adquiridos, mas sobretudo pela discussão política de formação, estariam instrumentalizados para atuar em atividades que venham a modificar o cenário econômico atual. Para desenvolvermos a argumentação será necessário revisitar a ampla bibliografia sobre o tema, assim como estabelecer o diálogo com os atores que transitam nesse contexto educacional.

As reflexões sobre a função social da escola têm se constituído em um debate clássico na educação, sobretudo a partir da vertente da escola como reprodução dos grupos socialmente dominantes. Conforme acentua Bourdieu ao analisar o papel reprodutor da cultura dominante na escola:

> É provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Entretanto, o caráter determinista dessa reprodução vem passando por reflexões ao longo da pós-modernidade. Logo, o debate sobre a diferença entre a

escolaridade como fator social de ascensão ou mera reprodução social parece um terreno fértil para a discussão da função social da escola no início do século XXI, sobretudo na realidade brasileira de país "emergente", "periférico", "em desenvolvimento"[1], conforme as diversas análises econômicas estabelecidas.

Levando em consideração tal realidade, assim como a legislação educacional que a respalda desde a década de 1970 até os dias de hoje, em consonância com as orientações internacionais acerca da educação, a análise dos planos de educação em nível nacional e local trazem pistas para definir o objetivo oficial da escola nos dias de hoje.

Diante do quadro estabelecido buscaremos, no primeiro capítulo, situar uma visão genérica da constituição da escola como instituição originada na modernidade, estabelecendo uma estreita ligação entre a função social do Estado e a função social dessa instituição. Para tal, um panorama da função social nos principais sistemas econômicos faz-se necessário para a compreensão de um quadro mais amplo acerca das rupturas e continuidades verificadas historicamente. O foco maior se dará no Brasil que, a partir de sua colonização europeia de exploração, desemboca o ideário republicano de constituição dessa instituição. Daí, um passeio pelas diversas nuances que o ideário republicano apresenta desde a Primeira República até o estabelecimento do Estado Novo. Nesse contexto, nos deteremos na relação entre a escola e a industrialização no país, consolidando o objetivo nacional pela LDB de 1971. A partir daí, a democratização preconizada pela década de 1980 e 1990 e seus reflexos na instituição escolar serão o foco do debate. Tal discussão estabelecerá a relação entre a escola e a ordem do capital, visando analisar suas rupturas e continuidades ao longo da história.

Entendemos que essa visão macrossocial atende a uma necessidade de se estabelecer a lógica de atendimento da escola às demandas socioeconômicas de cada período. Trata-se de analisar a escolar sob o viés da função social a serviço da

[1]A partir da globalização da economia, entendemos que a polarização econômica já não tem espaço. Nesse sentido, os termos "periférico" e "em desenvolvimento" parecem se adequar a um momento do capitalismo no qual o domínio econômico pertencia aos países que detinham o "desenvolvimento total" e, consequentemente, o controle das economias mundiais. Estes serviam de paradigma desenvolvimentista e funcionavam como o núcleo desse sistema, gerando em contrapartida os países que gravitavam em torno do núcleo central. Entretanto, a partir da reconfiguração da ordem social do capital, o conceito de país emergente tende a atender melhor a essa nova estrutura onde a centralidade do Estado Nacional se rarefaz em favor dos grandes grupos econômicos, que globalizando as etapas da produção, geram recursos em diversas áreas, estimulando a competitividade na área infra-estrutural para os mercados. Sendo assim, países com economias menos complexas passam a figurar como pólos produtivos importantes do sistema, ganhando visibilidade. Tal preposição pode ser materializada na formação do G-20, que, em contrapartida ao G-08, busca promover o crescimento alto e sustentável da economia global.

economia, não necessariamente de uma escola a serviço do capital apenas, pois estaríamos restringindo sua atuação e minimizando as tensões que coexistem ao longo desse percurso.

No segundo capítulo, o debate sobre a relação entre educação e trabalho toma vulto, com destaque especial para o possível diálogo entre as teorias marxistas que trazem, no bojo de sua análise sobre a escola e sua função social, duas categorias principais: a reprodução de um sistema econômico e a possibilidade de ascensão social por meio da escolaridade adquirida. O aprofundamento acerca dessas tensões será apresentado a partir da visão de Gramsci sobre os princípios educativos, sobretudo quando indica ser o trabalho o princípio de maior importância na formação dos sujeitos da nossa era. Nesse sentido, a visão gramsciana apresenta caminhos para o estabelecimento do fazer pedagógico de caráter orgânico e universal, desencadeando a necessidade de adequação curricular das instituições escolares.

No terceiro capítulo, o currículo merece uma análise mais detalhada. Palco das tensões socioeconômicas do momento histórico em que está inserida, a escola materializa tais tensões, reflexões e soluções no currículo que adota. Refletir sobre as dimensões nas quais atua o currículo, as possibilidades que potencializa aos alunos e professores que por ele transitam e de que forma atende às diversas funções da escola parece primordial para compreendermos seu papel no contexto institucional. Para tal, será preciso analisar como as tendências reprodutivistas e/ou críticas e pós-críticas colaboram na consolidação do fazer pedagógico cotidiano. Ênfase será dada ao Núcleo Curricular Básico Multieducação e suas atualizações, pois se trata do currículo estabelecido pela Rede Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, onde nosso trabalho se debruça. A trajetória de formação desse currículo, suas rupturas e avanços e a tomada de informações dos atores sociais que participaram dessa formação, por meio de entrevistas, serão analisadas à luz da interpretação possibilitada pela metodologia de escuta sensível (BARBIER, 1993). A ilustração da materialização desse currículo se dá pelas reflexões sobre o Projeto União, ocorrido entre junho e julho de 2007 na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

No quarto capítulo, esboçaremos a análise da escola que se delineia no século XXI, suas rupturas e, principalmente, suas continuidades na dinâmica sócio-histórica, ampliando a voz no debate para a formalização dos interesses dos atores

envolvidos: os alunos. Um passeio pelo imaginário dos adolescentes da escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, a partir da análise de entrevistas, busca contemplar a possibilidade da resistência na imposição dos modelos institucionais, sobretudo no que se refere à intencionalidade da educação. A escola escolhida – E.M. Bahia – encontra-se em uma das maiores comunidades periféricas do Rio de Janeiro, a Maré, abrigando alunos de 4 a 17 anos, da Educação Infantil ao final do Ensino Fundamental. Ouvir esses atores em seu contexto social trará a voz ativa necessária à reflexão sobre a funcionalidade orgânica e não apenas institucional da escola. A intenção, ao ouvir apenas alunos nesse momento, é entender, sobretudo, a diferença entre a função social que recai sobre a escola e o que eles, na realidade, esperam dessa escola. Comparar essas versões será de grande riqueza para a discussão que se pretende neste trabalho. A síntese das reflexões estabelecidas ao longo do trajeto deste ensaio visa encaminhar as possibilidades que a escola, em especial a escola pública, vislumbra para o século XXI.

Nesse contexto, a metodologia pretendida para atender às necessidades que o debruçar sobre o tema requer, desdobrar-se-à em dois momentos. Inicialmente uma análise bibliográfica de acordo com a produção acadêmica desenvolvida sobre história da educação, educação e trabalho, função social da escola e currículo, perpassando os conceitos de educação e trabalho. A partir do trabalho de campo, entrevistas não estruturadas, buscando estabelecer uma escuta sensível dos atores envolvidos no processo de materialização do currículo com posterior análise do material adquirido para subsidiar a discussão a respeito do que vem inundando o imaginário dos adolescentes na comunidade da Maré sobre a ordem do capital vigente, suas relações no mundo do trabalho e a função social da escola.

Minha experiência como aluna, professora e atualmente trabalhando há seis anos no nível intermediário no Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro permeará, inevitavelmente, o diálogo entre a bibliografia existente e os dados obtidos a partir das entrevistas. O lugar social de aluna, professora e responsável pelo fazer pedagógico das escolas da mesma região não apenas agrega informações importantes sobre a dinâmica da instituição como também amplia a visão sobre todos os níveis de atuação.

Essa relação visceral entre objeto e observador pode adquirir caráter positivo no referido estudo, uma vez que, a partir da ampliação da visão do sistema de aluna

a representante da Secretaria Municipal de Educação, alguns aspectos que poderiam passar despercebidos pelo pesquisador da academia são cotidianamente elementos de análise para os que vivenciam o processo. Entretanto, vale ressaltar que há intensa preocupação no sentido de que a estreita ligação com o objeto não limite as possibilidades de análise dos objetos a serem estudados. Em consonância com Silvio Chibeni entendemos que:

> a “grade” intelectual segundo a qual percebemos a realidade não é fixa, determinada de forma totalmente independente de nosso arbítrio, mas pode ser adaptada por esforços deliberados, com a finalidade de se encontrar uma representação das coisas que mais se aproxime daquele ideal, maximizando-se simultaneamente a coerência e o poder explicativo de nosso conjunto de crenças e teorias. (CHIBENI, 2007)

Sendo assim, as reflexões aqui feitas devem ser analisadas da perspectiva de um elemento que transita por dentro do sistema, mas também com um olhar que se permite afastar desse objeto para vislumbrar um panorama ampliado da escola e de suas relações a partir das teorias que sustentam esse estudo. Entendemos que a lente que a teoria nos coloca sobre os olhos, quando não distorcida, amplia a visão dos fazeres cotidianos permitindo uma atuação mais efetiva no sentido da transformação.

Capítulo 1 – ESCOLA DA MODERNIDADE: ORIGEM DA ESCOLA ATUAL

Neste capítulo, um breve passeio pela história da educação delineia a hipótese de que, ao longo dos tempos, a função social da escola vem se desenvolvendo paralelamente aos regimes econômicos nos quais as sociedades transitam. Uma perspectiva geral da Antiguidade à Era Moderna no mundo se constitui e uma abordagem mais integral dos aspectos brasileiros aprofunda a dimensão da função social da realidade nacional da colônia até os dias de hoje. Os traços da formação da escola moderna que se estendem até os dias de hoje são um eixo que norteia o capítulo, sobretudo na ligação mercadológica da instituição escolar.

A escola ocidental estabelecida como conhecemos hoje passa a definir seu desenho como instituição na Era Moderna. Nos períodos históricos que a antecedem, a educação das crianças tomou vários formatos, da educação efetivada pelas famílias à utilização de escravos na condução dessa formação. Em breve passeio pela História da Educação, salientaremos em nível geral, a partir da análise da bibliografia disponível, as pistas sobre a função social que a escola deteve em cada momento histórico.

1.1. A escola se desenha – a relação entre a instituição escolar e a consolidação do projeto de modernidade

A partir do século XV, a organização do mundo passa por profundas transformações, não apenas pela consolidação dos Estados Nacionais, como também pela nova estrutura econômica que se inicia. O capitalismo, em sua acumulação primitiva, se instaura com o apoio das monarquias estabelecidas, sobretudo por meio de suas políticas expansionistas. O “navegar é preciso” cria o arcabouço ideológico para a dominação de terras e, consequentemente, de mercados. O projeto de modernidade (HABERMAS, 2000) passa a se materializar, com a proposta de controle absoluto do Homem sobre todas as coisas. A razão como estrela principal da organização do mundo toma o lugar do divino, do sagrado

como ordenador de nosso caos cotidiano. E, com essa nova configuração de mundo, a burguesia vem surgindo com características próprias e interesses muito específicos com relação à sociedade e seus integrantes. Conforme podemos verificar em um testamento de um médico veneziano, datado de 1420, expressando seus desejos com relação aos estudos e às atividades profissionais dos filhos:

> Sejam os meus filhos mandados às escolas, a fim de que saibam falar e escrever bem segundo as letras; sejam enviados a aprender o ábaco para que saibam ocupar-se do comércio; e, se for possível, aprendam os autores, a lógica e a filosofia: é isto que desejo; mas não se tornem médicos, nem juristas, mas só negociantes. (MANACORDA, 2006, p. 171-172)

A ideia do Homem Integral, preconizada na Idade Antiga, parece desvanecer-se em detrimento da relação com o capital. Já a influência do divino nas manifestações premonitórias das funções que os indivíduos deveriam exercer no mundo material, que impregnava o imaginário medieval, parece perder terreno em relação às novas funções necessárias à consolidação de uma sociedade que se estrutura de forma capitalista. Essa reordenação da organização social seria orquestrada por uma nova instância que se solidifica no período: o Estado Nacional.

> Gostaria de mostrar que quando falamos da modernidade como "projeto", estamos referindo-nos também, e principalmente, à existência de uma *instância central* a partir da qual são dispensados e coordenados os mecanismos de controle sobre o mundo natural e social. Essa instância central é o Estado, que garante organização racional da vida humana [...] O Estado é entendido como a esfera em que todos os integrantes encontrados na sociedade podem chegar a uma "síntese", isto é, como o *locus* capaz de formular metas coletivas, válida para todos. Para isso se exige a aplicação estrita de 'critérios racionais' que permitam ao Estado canalizar os desejos, os interesses e as emoções dos cidadãos em direção às metas definidas por ele mesmo (GÓMEZ, 2005, p. 171)

A instituição escolar tem seu desenho cada vez mais definido e atrelado às orientações do Estado que a conduz. De modo geral, as instituições estatais começam a se formar e se adaptar ao longo da Modernidade. A noção de criar desejos comuns a todos os cidadãos e levá-los a adotar sonhos e perspectivas de vida como forma "natural e imutável" ganha um fôlego cada vez maior. O "braço" do Estado passa a orientar a vida de todos os cidadãos garantindo alguns direitos, mas

imputando seus deveres. Nesse contexto, a escola passa a fazer parte de uma organização maior que leva em consideração não apenas o desenvolvimento dos atores sociais nela integrados, mas um propósito da sociedade consolidado a partir dos interesses das classes que se legitimam no poder, por meio do poder econômico e da legislação que o suporta.

> Mas se a constituição define formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna, a pedagogia é a grande artífice de sua materialização. A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os "ideais reguladores" da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser "útil à pátria". O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel "produtivo" na sociedade (GÓMEZ, 2005, p. 174)

Entendemos que a formalização desse procedimento ocorreu ao longo do período da Modernidade, com seus processos de ruptura e de continuidade. Ou seja, a humanidade não adormeceu sob "as trevas da era medieval" e acordou com a "iluminação racional da modernidade" ofuscando a porta da frente. E, como em todo processo de transição e formalização de estruturas, as tensões entre o estabelecimento do moderno e a manutenção do habitual se constituem.

Diante desse cenário, alguns paradigmas passam a ser reformulados. A infância passa a ter um contorno mais definido. A ideia do *homúnculo* (miniatura de adulto) preconizada na Idade Média perde força e a reflexão da infância como etapa particular do desenvolvimento humano toma vulto. Embalada por essa nova visão do universo infantil, a intelectualidade do período se debruça na formatação de um espaço especial para que a infância *aconteça*. Esse espaço ampliaria a formação dos sujeitos, uma vez que em seus lares as famílias tenderiam a dois extremos: flexibilizar demais a intervenção educativa ou coisificar o sujeito. É atendendo tanto aos anseios do Estado quanto à necessidade de formação dos sujeitos em um espaço apropriado para tal que se formaliza o espaço escolar.

> Os intelectuais dizem, por conseguinte, que para que a infância aconteça, para que ela se realize, as crianças devem ser postas em um lugar especial: a escola. Cria-se uma ligação especial entre a criança e um adulto determinado: o preceptor e/ou o professor. Ele deve, na escola e pela escola, garantir a infância às crianças [...].

> O professor, então, deve ser o guardião da infância e da juventude (GHIRALDELLI, 2006, p. 18)

Cabe ressaltar que ainda nesse período a intervenção da Igreja Católica é intensa, normatizando e coordenando a implementação dessa Instituição que passa a estreitar laços junto ao nascente Estado Nacional.

O predomínio dos jesuítas é claro, sobretudo no período colonial da expansão. Refletindo sobre esse momento histórico, percebemos a atuação educativa ratificando a própria estrutura de dominação da expansão marítima.

Em paralelo à discussão sobre a formalização da educação, as querelas filosóficas acerca da infância avançam no sentido de buscar discutir a melhor orientação para uma dada interpretação de criança. O ideário acerca dessa fase do desenvolvimento humano passeia desde a fase de rebeldia extrema até a ideia de criatividade e pureza extremas.

E é nesse contexto que os colonizadores portugueses aportam em sua América Portuguesa trazendo na bagagem não apenas a ideia de expansão de um Império, mas um projeto de dominação econômica e cultural cujos desdobramentos podem ser verificados até os dias de hoje.

Um olhar mais detalhado sobre o desenvolvimento da escola jesuítica no território brasileiro pode nos trazer pistas de como a função social da educação, em um primeiro momento, e a da instituição escolar, nos momentos subsequentes, se constituíram em nosso país a partir da visão eurocêntrica estabelecida.

1.2. A escola sob os trópicos – gênese da organização escolar no Brasil

A escola ocidental, judaico-cristã, começa a se estabelecer no Brasil a partir da colonização portuguesa. Entendendo que a trajetória traçada pela constituição dessa instituição em nosso país indica caminhos possíveis para compreendermos nosso estágio atual de crises, estabelecemos uma análise panorâmica que vai desde a implantação da escola jesuítica até a virada da década de 1970, abordando a função social da escola ao longo desse percurso. Optamos por um mergulho mais aprofundado no século XIX, pois, a partir da consolidação dos Estados Nacionais no século XVIII, o século XIX se abre como o grande celeiro da organização da Escola Moderna (LUZURIAGA, 1990).

1.2.1. O vice-reino se instaura: o legado da vinda da família real portuguesa

A educação na colônia passa a ter maior importância com a vinda da família real para o Brasil em 1808. Ao elevar a colônia a Reino Unido a Portugal e Algarves, D. João VI abre espaço para a modernização em várias áreas: economia, política e, inclusive, a educação. Houve um aumento considerável de cursos profissionalizantes e de Ensino Superior, com a fundação de instituições, sobretudo nos grandes centros urbanos.

A colônia passa a respirar ares de metrópole, o que não significa algum avanço na ampliação do direito à escolaridade. Embora embalado pelos pressupostos iluministas do período, o aspecto formal da educação brasileira manteve, por longo período, um aprofundamento da estratificação social que a sociedade vivenciava. Porém, as relações sociais se tornam menos polarizadas entre senhores e escravos e abrem possibilidades a classes intermediárias oriundas da modificação de estrutura da mão de obra utilizada. Contudo, a essas classes intermediárias também fora negado o acesso à escola, contribuindo para manter o capital cultural a salvo nas mãos das classes hegemônicas.

> O ensino do Império foi estruturado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, que ganhou incentivo da Corte e aumentou suas disciplinas consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”, mas ganhou uma divisão em disciplinas, principalmente nas cidades de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro. (GHIRALDELL, 2006, p. 28)

Essa estrutura vem a se consolidar em torno de 1850, quando órgãos estatais normativos são criados no sentido de acompanhar e regularizar o ensino, garantindo certa unidade às instituições escolares.

É nesse período que a emergente classe intermediária, que surge das relações cafeeiras e da mineração, inicia seu processo de busca de ascensão social a partir da escolarização aproximada das classes dominantes, conforme ratifica Otaíza Romanelli:

> [...] o ensino que essa classe procurava era justamente aquele que se proporcionava a própria classe dominante, porque era o único que "classificava". Vemos assim que, embora já existissem duas camadas distintas frequentando as escolas, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambas, ou seja, a educação das elites rurais. (ROMANELLI, 2007, p. 38)

A partir da proclamação da Independência e da consolidação da primeira Constituição outorgada e seu Ato Adicional de 1834, a educação primária e secundária é descentralizada para as províncias. Compreendendo que no período os recursos públicos ainda não contavam com uma organização equilibrada entre os níveis central e intermediário, podemos depreender que se criou uma lacuna no atendimento a essa faixa de escolaridade que foi preenchida pela iniciativa privada.

> O fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias das mais altas posses podiam pagar a educação de seus filhos. A transformação que esses colégios sofreram no decorrer do século XIX [...] foi uma decorrência da pressão exercida pela classe dominante, a fim de acelerar o preparo de seus filhos e assim interligá-los no rol dos homens cultos. (ROMANELLI, 2007, p. 40)

O caráter propedêutico, sobretudo do ensino secundário, atende a uma necessidade de formação voltada para o Ensino Superior, transferindo para os níveis anteriores de escolaridade o papel de preparadores para o ingresso na universidade, sem contudo valorizar seu aspecto singular no movimento de formação dos sujeitos.

Outro dado relevante para análise, a partir das informações que a bibliografia apresenta, é que nem sempre a função social mantenedora de uma dada hegemonia de classe parte propriamente das políticas públicas de educação. Entendemos que, ao descentralizar para as províncias o ensino inicial, preocupando-se majoritariamente com o ensino superior, o nascente Estado Brasileiro assume as rédeas da formação de sua elite pensante. Contudo, delega indiretamente às classes dominantes a formação inicial da população. Dada a dinâmica organizada, o conhecimento fica cada vez mais restrito a poucos, ratificando e aprofundando assim as desigualdades sociais.

Essa conformação parecia buscar a manutenção de uma lógica da sociedade escravista, embora o ideário liberal, sobretudo de acordo com a influência europeia, abrisse cada vez mais espaço na política brasileira que veio a se revelar na proclamação da República.

1.2.2. Propósitos republicanos de educação: abertura da escola

A República trouxe um terreno fértil a ser desenvolvido pelas políticas públicas em educação. Sob a orientação de um discurso notadamente liberal, a República Federativa do Brasil ensaia seus primeiros passos apostando no binômio educação/desenvolvimento para elevar ao status de moderno o Estado Brasileiro.

Já na Constituição de 1891, observamos traços das mudanças que seriam implementadas pela nascente República que, embora ainda sofresse uma grande interferência da herança escravocrata, buscava apresentar raios de Modernidade por meio de um sistema de descentralização da organização educacional no país:

> A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal [...] não interferisse de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino. Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros (ROMANELLI, 2007, p .42)

No sentido de conter essa incoerência, algumas reformas são implantadas, mas destacamos a Reforma Benjamin Constant que, embora não tenha sido realizada em sua totalidade, inaugura a homogeneização das práticas educativas, desconsiderando as peculiaridades regionais e sociais, buscando anular as tensões sociais de que a escola, como espelho da sociedade, torna-se palco. Tais pressupostos baseavam-se no positivismo que embalou durante muito tempo as políticas públicas em educação. Este se tornou terreno fértil para as reformas que se seguiram.

A chegada da República não apenas reformulou o sistema político de governo como trouxe mudanças na própria organização da sociedade, que se urbaniza paulatinamente e confere maior complexidade às estratificações sociais. A nascente industrialização cria camadas intermediárias em detrimento da polarização preconizada na decadente forma de produção agrário-exportadora do campo, mesmo com a atuação influente da política do "café com leite".

Entramos no período pós-guerra, onde as relações capitalistas se consolidam no Brasil e as necessidades de mercado batem à porta das escolas.

> É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica da educação [...]. O modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola. (ROMANELLI, 2007, p. 46)

Com a grande maioria da população afastada dos bancos escolares, o desenvolvimento da nação parece encontrar obstáculos. Diante desse quadro começa a se delinear expressivo entusiasmo pela educação acompanhado do grande otimismo pedagógico (NAGLE, 2001) que caracteriza a década de 1920. O "motor da escolarização" atrela o desenvolvimento do país à condição de escolarização de seu povo. Contudo cabe frisar que essa escolarização possui objetivos claros em atender a uma demanda crescente de mercado, não se comprometendo com filosofias educacionais em um primeiro momento, visto que o Ministério da Educação não existia, coexistindo a Instrução, os Correios e Telégrafos. Nesse momento da República os caminhos da educação eram definidos por políticos e intelectuais com formação distanciada da educação. Os técnicos em educação só começaram a aparecer na última década da Primeira República em atuação conjunta com a elite do período.

Entendemos, contudo, que o ideário republicano orientava a classe de intelectuais do período e, portanto, desprezar a intenção de ampliação de escolarização para a população em geral seria um equívoco histórico ou até uma incoerência de análise da filosofia pedagógica desse grupo. Entretanto, podemos verificar que grandes ícones da educação brasileira como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros, estavam imersos em uma sociedade de forte cunho liberal e, mesmo atuando no sentido de garantir o acesso à escolaridade, não se preocupavam com uma educação popular.

Chamamos de educação popular a que ocorre compartilhada com os interesses dos grupos a que se destina e não apenas aos interesses de classes que hegemonicamente orientam os rumos da economia. Sem dúvida, a abertura da escola, ao menos teoricamente, foi um avanço significativo no período. Contudo, um atendeu no primeiro plano, a um planejamento maior de nação e não necessariamente de desenvolvimento dos sujeitos, o que designamos aqui de função social, ou seja, destinada a desenvolver potencialidades e demandas sociais em pequena escala. Compartilhamos nesse ponto a visão do Professor Paulo Freire quando entende que o papel da educação dos sujeitos só tem sentido se os conhecimentos adquiridos podem possibilitar a mudança no estado de coisas do entorno social.

Esse caldeirão de modificações na educação espelhava a transformação de um país que se afastava de uma estrutura oligárquica latifundiária em direção a uma economia urbano-industrial requerida pela nova ordem econômica do capital. Esse contexto socioeconômico e político se consolida na década de 1930 sob a administração do Estado Novo, a partir de Getúlio Vargas e de seu programa de industrialização e modernização do país.

1.2.3. O Estado Novo e a “democratização” da escola pública

A década de 1930 aparece no cenário nacional com uma série de mudanças significativas, tanto no âmbito político quanto no econômico. A turbulência no campo político desemboca na chegada de Getúlio Vargas ao poder, desmantelando a lógica estabelecida pela política do “café com leite” e tendo como liderança de governo o Sul do país.

Com a chegada de Getúlio, o processo de industrialização e de urbanização se acelera, suplantando a organização agrário-exportadora. Na área educacional, embora os ventos norte-americanos trouxessem indícios da Escola Nova para nossas terras, nenhuma reforma até então tinha adotado tal filosofia. Nesse período, Getúlio cria o Ministério da Educação e da Saúde Pública (1930) que, por intermédio de Francisco Campos, implementa reformas educacionais baseadas nos pressupostos da Escola Nova, mas ainda encontrando certa dificuldade na sua efetiva realização.

Tendo em vista organizar as necessárias mudanças na realidade brasileira, Fernando de Azevedo e vários intelectuais da época escrevem o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O Manifesto, como ficou conhecido, além de trazer severas críticas ao sistema dual de ensino – em que classes menos favorecidas recebiam o ensino primário e profissional e classes mais abastadas ascendiam ao ensino secundário e superior –, sugere a democratização da educação.

Tratamos a democratização do ensino com certa cautela, pois ao olhar para a escola das décadas de 1930 a 1960 percebemos ainda o ingresso de uma maioria das classes intermediárias. Contudo, precisamos verificar que o processo histórico de empoderamento das classes populares na direção dos instrumentos de escolarização foi gradual e que tais conquistas ainda hoje não ocorrem em sua totalidade, como provam a defasagem de oferta de escolas atendendo à Educação Infantil, assim como o famigerado funil que se tornou o ingresso democrático no nível superior.

O Manifesto inaugura uma preocupação em elevar os problemas educacionais à ordem do social, assumindo que determinadas políticas visavam ratificar as estruturas sociais dominantes, acirrando a diferença entre as classes. Entendemos que nesse documento encontramos alguns dos preceitos republicanos que até então não figuravam entre as medidas educacionais adotadas. O avanço teórico-metodológico e social do documento é incontestável, assim como a influência dos pressupostos escolanovistas foi um grande progresso no período, sobretudo no que diz respeito à dimensão psicológica atribuída.

Entretanto, optamos por focar nossas lentes no tocante à finalidade da escola, amplamente abordada no documento. Com a intenção de justificar a importância de uma escola única, ou seja, a “escola socializada”, os Pioneiros lançam mão de uma finalidade social baseada em aptidões biológicas:

> Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de construir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caracter biológico", com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo indivíduo o direito de ser educado até onde o permittam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites de classe, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira funcção social, preparando-se para formar "a hierarchia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas opportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento", de accôrdo com uma certa concepção do mundo. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, *In*: GHIRALDELLI, 2006, p. 226)

Observando atentamente o texto, embora haja a nítida preocupação em transformar a escola em um espaço mais democrático onde todos possam dela usufruir, independentemente de sua classe social, as limitações biológicas de alguma forma delimitam a ação de cada sujeito. Aqui refletimos sobre a dificuldade em definir a limitação biológica ou psicológica entre sujeitos que tenham estruturas sócio-histórico-culturais muito díspares. A clássica discussão entre as porções biológicas ou sociais que cada sujeito carrega se apresenta novamente no sentido de problematizar uma pseudodemocratização do ensino.

Outra questão a ser levantada diz respeito à alteração das hierarquias. Abandona o palco social a hierarquia de classe e assume a cena a hierarquia das capacidades. Cabem aqui algumas perguntas: quem delimita o rol de capacidades? A quem interessaria que um determinado grupo social adquirisse ou desenvolvesse determinadas capacidades? Talvez, ao admitir que o caminho para a hierarquia democrática passasse pela hierarquia das capacidades, o documento tenha aberto um portal para a instauração da meritocracia que assombrou por muito tempo a sociedade em geral e, hoje em dia, volta com cores mais brandas na educação, a partir da pedagogia das competências. Abordaremos mais detidamente esse vínculo ao tratarmos das relações entre educação e trabalho nos dias de hoje.

Seria impossível, diante do recorte que elegemos neste trabalho, tentar analisar a totalidade desse documento de suma importância para o alargamento das ideias pedagógicas no Brasil. Entretanto, buscamos indicar, a partir de um pequeno fragmento, como a função social das instituições escolares, em regra, se define exclusivamente por atores distantes de sua realidade e pendendo para um maior direcionamento coletivo geral em detrimento das necessidades particulares de cada grupo social.

Embora o Manifesto tenha sido elaborado pela sociedade civil – mesmo abrigando personalidades públicas e políticas –, o lugar social dos signatários deixa suas marcas. Entendemos que uma análise depreciativa do documento seria de um reducionismo histórico inaceitável. Entretanto, buscamos salientar como as propostas de reformas educacionais, mesmo de cunho revolucionário, estão imersas em uma lógica de manutenção da ordem social vigente, tão representativa que sua concepção se materializa de diversas formas.

1.2.3.1. As Constituições desde a década de 1930 até a primeira LDBEN

A efervescência política do período pode ser medida no curto espaço de tempo entre as Constituições. Depois de 43 anos da Constituição Republicana, em aproximadamente três anos duas constituições foram outorgadas. E, no tocante à educação, em ambas as orientações apenas tangenciam o que fora preconizado pelos Pioneiros. A Constituição de 1934 abriga um número considerável de artigos voltados a Educação e Cultura, mas não indica a democratização preconizada pelo Manifesto e ainda limita a matrícula de acordo com as possibilidades dos estabelecimentos, cerceando de alguma forma o ingresso de todos. Entretanto, anuncia que a educação é um direito de todos sem, contudo, deixar clara a função da escola, apresentando apenas a “consciência da solidariedade humana” como pressuposto geral da educação tanto na família como na escola.

Já na Constituição de 1937, a educação se apresenta em espaço mais reduzido, mas com uma dimensão política bem mais definida. Aparece, então, a preocupação com a educação profissional, assim como a responsabilidade do setor industrial na formação de seus aprendizes, como fica expresso no art. 129:

> Art. 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.
>
> O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
>
> É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937)

Em seu primeiro parágrafo, a questão da educação de acordo com as aptidões se delineia e retomamos a discussão no que concerne ao talento individual sem considerar as questões histórico-sociais envolvidas na formação dos sujeitos. Quando se pauta a educação no desenvolvimento livre dessas “capacidades” individuais, transfere-se para o indivíduo a responsabilidade de um acesso à educação que extrapola sua possibilidade de atuação.

Pensando sobre as Constituições do período, percebemos que se assegurava que a limitação do acesso à escola poderia ser resolvida por meio de testes de inteligência e aproveitamento, assim como se enaltecia a capacidade individual medida pelas aptidões. Criou-se, então, um mecanismo de exclusão claro. Sob essa lógica, a escola está sendo oferecida a todos, entretanto, diante das limitações *individuais*, alguns que não logravam êxito na trajetória escolar clássica, tendiam à formação profissional.

Ocorre que o próprio sistema induz determinados grupos sociais à formação direcionada, quando no terceiro parágrafo do artigo analisado determina que as empresas devam criar as escolas de aprendizes para filhos dos funcionários e seus associados. A manutenção dessas classes fica, portanto, garantida, sobretudo no que diz respeito à formação direcionada aos anseios de determinado modo de produção e com requintes de qualificação específicos para cada instituição responsável por essa educação.

Outro aspecto interessante que fica expresso na Constituição de 1937, diz respeito à reprodução do sistema político pela escola. A instituição das disciplinas Educação Física, Ensino Cívico e Trabalhos Manuais tem por objetivo formar cidadãos para atender às necessidades de um Estado autoritário, ditatorial, que ocorria no período. Esse objetivo fica claro no art. 132:

> Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

Além do aspecto político, a orientação para atender às demandas econômicas fica bem delineada. A juventude tem deveres para com a economia da Nação – economia esta que, em franco desenvolvimento industrial, aprofundava a diferença entre classes mais e menos abastadas e contava com o reforço do sistema educacional.

Entretanto, cabe destacar que a política de Vargas estava alicerçada em dois pilares: o capital industrial crescente e o povo, que ratificou seu golpe de Estado. Sendo assim, com as Leis Orgânicas do Ensino algumas diretrizes maquiadas de democratização da educação foram sendo estabelecidas, mas só foram efetivamente concretizadas nos anos posteriores a Vargas.

Esse período afirmou o que a orientação do capitalismo industrial preconizava então: a formação de uma mão de obra técnica qualificada para atender às necessidades da indústria e um sistema de organização de classes em que as abastadas detinham uma formação completa, incluindo as disciplinas de cunho reflexivo, e as menos abastadas eram direcionadas para uma formação prática, técnica, voltada para o desenvolvimento de atividades profissionais, com pouca ou quase nenhuma autonomia de pensamento.

A Segunda Guerra Mundial trouxe consequências para a política e a economia brasileiras, gerando uma grave crise do modelo agrário-exportador, baseado na exportação de matérias-primas. Em paralelo, as contradições políticas internas se agravavam e indicavam o caminho da redemocratização, visto que o período de acumulação primitiva de capital rumo à industrialização foi garantido pelo Estado Novo.

Nesse contexto, e com a queda de Vargas, a Constituição de 1946 é outorgada e traz como aspecto principal a indicação para uma legislação educacional específica, formalizando as diretrizes e bases da educação nacional. Esse debate vinha se alargando desde a Constituinte do início da década de 1930 e vai culminar com a publicação da primeira LDBEN, em 1961.

Cabe ressaltar, como ao longo de todo o processo histórico observado até então, que as tensões da contraordem vigente estão presentes tanto no campo ideológico como no campo da práxis educacional. As discussões sobre o encaminhamento dos propósitos educativos, sobretudo no momento da intensa acumulação primitiva de capital no Brasil, ocorreram entre intelectuais, partidos políticos e também entre as organizações de cunho popular. No período em questão, o movimento operário inicia a discussão sobre a educação dualista, questionando a formação de *elites condutoras*, nas palavras de Gustavo Capanema. Entretanto sua ação política não é significativamente atuante para que reformas educacionais ocorram no sentido de deflagrar a real democratização do ensino.

Chamamos de real democratização do ensino a ação que vai além do acesso à escola de todos. Democratizar o ensino significa oferecer acesso comum ao conhecimento historicamente adquirido e selecionado, que fora legitimado pela sociedade, sem desconsiderar a diversidade na formação desse conhecimento. Ao compreendermos que os alunos têm uma única identidade, levamos a um mesmo patamar sócio-histórico-cultural todos os grupos sociais participantes do processo educativo, estabelecendo, portanto, uma homogeneização mutiladora em muitos aspectos.

Sendo assim, a dualidade de ensino preconizada pelas reformas do Estado Liberal, tendo por ícone a Reforma Capanema, apenas aprofunda as desigualdades sociais, ratificando cada vez mais a ordem social capitalista vigente.

1.2.4 Da primeira LDBEN ao sabor da redemocratização e ao amargor dos anos de chumbo

Em meio a esse campo de forças representativas das desigualdades sociais, é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Nos bastidores de sua tramitação, o conjunto de forças políticas, ideológicas e econômicas (DAVIES, 2009) atendeu aos interesses, principalmente, de proprietários de escolas particulares que passaram a contar com o financiamento do Estado por meio de bolsas de estudos e afins.

A partir dessa perspectiva, embora a LDBEN tenha sido um avanço no que diz respeito a uma legislação apropriada ao fazer educativo, ainda se mostra muito distante de uma política educacional inclusiva e democrática como o período dito democrático deveria instituir. Nas palavras do próprio Anísio Teixeira, “uma meia vitória... mas uma vitória” (CUNHA, 1985, p. 14).

Embora não trate explicitamente das finalidades da educação, a LDBEN deixa pistas de uma finalidade ainda dual que beneficia com uma educação integral apenas os escolhidos. Entretanto, a movimentação da sociedade civil no sentido de uma educação popular caminhava a plenos pulmões, com destaque especial para a atuação do Prof. Paulo Freire, conforme apontam Cunha e Góes (1985), fundador do Movimento de Cultura Popular, que abrigava parcelas importantes da sociedade, inclusive da Igreja, resistentes à feudalização da educação e do conhecimento.

Esses movimentos sociais com foco maior no Nordeste discutiam, entre outras coisas, a função da escolaridade além dos muros da escola com a participação da comunidade organizada. Visando atender e complementar a preparação para a vida, destacando a transmissão de saberes populares, a preocupação inicial seria a de democratização total do ensino.

A LDBEN, em seu art. 4° do título “Da Liberdade do Ensino”, viabiliza essa prática, uma vez que reconhece ser direito de todos a transmissão de seus conhecimentos, desde que respeitada a forma da lei. Esse foi um avanço considerável no que tange a liberdade de ensino, ampliando as possibilidades até mesmo políticas de atuação. Talvez se concentre nesse título uma das meias vitórias sinalizadas por Anísio Teixeira, pois desde a gênese do Estado Novo, a busca de uma educação acessível a todos, democratizando os saberes, era uma constante.

As forças políticas do momento, sob a influência do estado de alerta contra o “perigo vermelho”, forjaram a ideia de que a democratização do ensino, nos moldes que vinham se desenhando, se constituía de forte caráter comunista. Sendo assim, após o conhecido Golpe de Estado de 1964, a repressão instalada no país encarcerou por duas décadas a possibilidade de avanço real na democratização do ensino.

Embora vários programas tenham sido descartados já nos primeiros dias do governo militar – como, por exemplo, o Programa Nacional de Alfabetização –, a legislação maior da educação continuou em vigor. Seu caráter protecionista com relação à atividade educacional particular atendia plenamente aos interesses da época. A exclusão de classes populares dos processos de educação integral se acirrou de forma concreta. Muitos dos mentores intelectuais que vinham tentando estabelecer reformas educacionais de vulto foram exilados, assim como profissionais da área eram monitorados continuamente. A educação era preocupação central por parte do governo, uma vez que necessitava articular a ideologia do terror comunista como rezava a cartilha latino-americana de atendimento ao capital internacional.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2006), entre 1964 e 1968 vários acordos com os Estados Unidos foram firmados, os chamados acordos MEC-USAID, em que a preocupação de atendimento à demanda do capital no aprofundamento da industrialização do país fica clara. A proposta tecnicista de educação parece atender largamente a esse propósito e a legitimação dessa função da Instituição Escolar se dá com a reforma da Lei nº 4.024/61, por meio da amplamente difundida Lei nº 5.692/71, que se apresenta no segundo momento do governo militar no país.

1.2.5 Industrialização nacional: a escola a serviço da ordem do capital

Ao longo de dez anos, a Lei nº 4.024/61 atendeu às necessidades socioeconômicas do grande capital, expressas na América Latina, sobretudo no Brasil, pelo governo militar. Entretanto, no início da década de 1970, quando do agravamento da crise econômica estrutural do capital, adequações necessitavam ser feitas. A visão produtivista da educação se instala de forma mais concreta e a escola precisa se adequar a esse novo movimento. As reformas advindas da crise, como nos lembram Saviani, Sanfelice e Lombardi (2005), foram de tal vulto que levaram uma nova revolução mundial em que uma das principais mudanças ficou conhecida como a "revolução da informática" ou a "revolução da automação".

A reforma à primeira LDB, que em razão de sua importância ficou conhecida pelo senso comum como segunda LDB brasileira, se instaura em um período histórico coincidente com a profunda crise do capital. Apresentando um modelo de educação tecnicista, ao ter como horizonte produtivo o fordismo/taylorismo, orientava-se para a qualificação operacional adequada àquela forma de organização técnica do trabalho; já no modelo de acumulação flexível (ou expropriação flexível) o trabalhador será vendido no mercado por suas competências, por seu capital intelectual. Oriunda desse período, a Lei nº 5.692/71 determinou que o ensino de 1º. e 2º. graus, hoje chamados de fundamental e médio, teria como objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades – auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania –, criando uma única escola de 1º. e 2º. graus. Um 1º. grau voltado à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, além da educação geral, e um 2º. grau com vistas à habilitação profissional de grau médio.

Para atender aos objetivos propostos, a legislação aponta em seu artigo 5°:

> Art. 5º – As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.
>
> 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

> a) no ensino de 1º. grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais;
>
> b) no ensino de 2º. grau, predomine a parte de formação especial.
>
> 2º A parte de formação especial de currículo:
>
> a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
>
> b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971)

Fica clara a intenção de preparar alunos desde o 1° grau para a conformação do mercado de trabalho, atendendo inclusive à necessidades regionais. E, para que o corpo docente encaminhe, junto aos alunos, esse direcionamento, passa a ser instituída a figura do orientador educacional que, segundo o art. 10, tem por objetivo o aconselhamento vocacional. Nesse período, inundava o imaginário social a ascensão social por meio da educação preparatória para um mercado de trabalho emergente, o da indústria. O tecnicismo associado à concepção da teoria do capital humano caracterizou a educação durante o regime militar. Essa conjuntura da área perpassa todo o regime militar e, com o seu término, em 1985, instala-se no Brasil um clima de livre debate, em que a rediscussão sobre os caminhos da educação gera projetos de lei apresentados pelo então senador Darcy Ribeiro que culminam na edição da nova LDB n° 9.394/96.

1.2.6. Fim de século: a década perdida e as mudanças educacionais

A década de 1980 passou a ser conhecida, sobretudo nos aspectos econômicos, como a década perdida. Seus reflexos foram amplamente percebidos ao longo da década seguinte. Entretanto, no campo da educação, mostrou-se um período muito rico na dimensão sócio-histórico-política que alcançou.

Trata-se de uma década sobrecarregada de ações locais e internacionais com o objetivo de reorganizar os sistemas educacionais, principalmente dos países periféricos com grande potencial de desenvolvimento.

No bojo dessa discussão a respeito das interferências a serem efetivadas na educação mundial e, sobretudo, nos chamados países em desenvolvimento, foi conclamada em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos patrocinada pelos seguintes órgãos: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), e ainda o Banco Mundial. Sem dúvida, o acontecimento trouxe novamente a discussão educacional como foco principal na década de 1990 em nível mundial, com a adesão de 155 governos (SHIROMA, 2007, p. 48).

Cabe aqui uma reflexão, visto que tal iniciativa não surgiu apenas das necessidades que o contexto educacional mundial pronunciava. Diante das perdas econômicas da década de 1980, quando o "reaganismo" e do "tatcherismo" lideravam a ordem econômica mundial (NEGRÃO, 1998, p. 41), ocorreu em Washington, em 1989, um encontro com a participação do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assim como o governo norte-americano, com o objetivo de discutir políticas econômicas para a América Latina.

Nesse encontro, que ficou conhecido como o Consenso de Washington, foram estipuladas dez regras para o redimensionamento do capitalismo a partir de uma perspectiva neoliberal. Algumas dessas regras nos chamam a atenção, uma vez que os países ligados economicamente ao FMI deveriam adotar esse conjunto de regras para continuarem se beneficiando do crédito a eles destinado.

> Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; e eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro. (NEGRÃO, 1998, p. 41)

Podemos depreender, portanto, que, uma vez que o sentido de globalização da economia se fortalece, minimizando as políticas nacionais em detrimento de uma economia permeável ao capital estrangeiro, e considerando a dinâmica do capital

produtivo no período, as políticas sociais necessitam de um investimento mais atencioso.

Para que a regulação do mercado ocorra de forma efetiva em busca do desenvolvimento do projeto neoliberal a ser colocado em prática, os países em desenvolvimento precisam oferecer uma mão de obra minimamente qualificada, saudável, assim como infraestrutura favorável à produção. Logo, justifica-se a preocupação com a saúde, educação e infraestrutura dos países periféricos para chegar ao grande núcleo do capital. Sendo assim, a adesão substancial de países em desenvolvimento à convocação de Jomtien parece ter um sentido de cunho muito mais econômico do que propriamente social.

1.2.7. Jomtien e as orientações educacionais para o mundo em desenvolvimento

O documento que resulta da conferência apresenta características prescritivas, orientando ações que deverão ser postas em prática nas décadas vindouras, visando ao atendimento de metas gerais e específicas para os países signatários. Mesmo respeitando as especificidades culturais locais, a própria UNESCO em seus documentos de apresentação enuncia, em seus objetivos gerais, que essa instituição deverá ter o intuito de estabelecer novas normas e padrões para a educação técnica e vocacional, além de "assistir os países na formulação de políticas educacionais", sugerindo uma reordenação da finalidade da instituição escolar.

Embora os direitos compreendidos como universais tenham sido a tônica do documento e seus signatários assumam que "cortes nos gastos públicos (por parte de alguns países industrializados) ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação" (WCEFA, 1990), o documento expressa como um de seus princípios de ação:

> [...] capitalizar o uso dos meios tradicionais e modernos de informação e de tecnologias para educar o público em questões de interesse social e apoiar as atividades de educação básica [...]. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem também envolve ações de adequação dos ambientes familiar e comunitário à

> aprendizagem, e a **correlação da educação básica a um contexto socioeconômico mais amplo.** (WCEFA, 1990)[2]

Do mesmo modo que em outros momentos do documento, podemos verificar a tendência a sugerir uma finalidade para a instituição escolar que deve extrapolar a vertente humanística de desenvolvimento e educação para todos, como também atender a uma necessidade cada vez mais premente da sociedade do conhecimento, de formação mais qualificada dos cidadãos. Nesse sentido, podemos depreender que, embora o verniz da democratização do ensino acrescente brilho aos objetivos manifestos no documento, a estrutura mantenedora de uma dada ordem econômica tende a mostrar seu vulto. A abertura para que determinados interesses sejam contemplados nesse movimento universal de ampla escolarização surge quando do estabelecimento das parcerias junto às instituições da sociedade civil:

> Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda a sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, **empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação),** organizações governamentais e não-governamentais, instituições etc. – participe ativamente na **planificação**, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica. (WCEFA, 1990)[3]

Compreendemos o caráter participativo do projeto educacional enunciado, sobretudo no que diz respeito à participação da família e de segmentos expressivos da comunidade planejando, gerenciando e avaliando a proposta educacional a ser desenvolvida. Contudo, ao franquearmos essa participação a empresas privadas com enfoque nas áreas de informação e comunicação, oferecemos à iniciativa privada a instrumentalização necessária para que determinados interesses mercadológicos entrem pela porta da frente na escola, em detrimento de um leque de opções que uma educação transformadora poderia oferecer.

Nos países em desenvolvimento, tal abertura incitou a entrada nas escolas de uma gama de interesses que, além de pouco contribuir para a melhoria da qualidade

[2] Grifo da autora.
[3] Grifo da autora.

de ensino, auxiliou na desconstrução da imagem dos profissionais de educação. As parcerias estabelecidas junto à sociedade civil parecem normatizar que o fazer educativo não prescinde de formação própria e que o velho binômio educar/cuidar cada vez mais apresenta fronteiras rarefeitas.

1.2.8. A formação do E9 e a Declaração de Nova Déli

Dentre os vários aspectos discutidos por ocasião da conferência “Todos pela Educação”, como a universalização da escola básica e a garantia de alfabetização a todos, destacam-se também as prioridades emergenciais definidas pelas agências participantes. E é nesse quadro que o Brasil e mais oito países (Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) passaram a integrar o Grupo E9, em que “E” indica o tema educação e “9”, o número de países integrantes.

Tal indicação ocorreu em função de esse grupo abrigar, naquele momento, uma porcentagem equivalente a 70% de adultos analfabetos e metade das crianças afastadas da escola, além de se constituir dos países mais populosos entre os signatários do acordo. Segundo dados divulgados pela UNESCO, essas nações juntas possuem cerca de 3,5 bilhões de habitantes, o que equivale a mais da metade da população mundial.

Em decorrência desse encontro, os países integrantes do E9 passaram a manter uma agenda regular para a troca de experiências e atualização de metas que desembocou na chamada Declaração de Nova Déli (1993). Na Índia, os países integrantes do acordo reafirmaram as propostas definidas em Jomtien, reconhecendo as limitações encontradas no atendimento às metas propostas, solicitando maior participação dos países colaboradores no auxílio aos programas educacionais desse grupo.

Mais uma vez verificamos que os países envolvidos no conhecido projeto Educação Para Todos (EPT) preocupam-se primordialmente com o atendimento às metas propostas, nesse caso a de universalização do ensino básico, aqui entendido com o ensino fundamental até o ano 2000. A educação aparece como pano de fundo ou até mesmo pretexto para assegurar a fonte de recursos internacionais para os países envolvidos.

Mantendo o caráter prescritivo no sentido de orientar as soluções dos problemas educacionais no mundo contemporâneo, a UNESCO, em continuidade aos compromissos firmados em Jomtien, organiza a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Essa Comissão se reuniu entre 1993 e 1996, publicando o que viria a ser conhecido como o Relatório Delors, com as reflexões e diretrizes para uma educação voltada para o século XXI.

1.2.9. Relatório Delors e os quatro pilares da educação

Publicado no Brasil pela UNESCO sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*, o Relatório de Jacques Delors apresenta dentre outras coisas uma intenção clara de reformulação do paradigma educacional no mundo. Utilizando uma metodologia próxima aos economistas neoliberais do período, o grupo de Delors indica os quatro pilares da educação básica: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Entretanto, tais pilares se assentam sobre uma base filosófica que, ao mesmo tempo que admite a participação de professores e pais, enfatiza a participação de organismos internacionais:

> São três os atores principais que contribuem para o sucesso das reformas educativas: em primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional. [...] A participação da comunidade local na avaliação das necessidades, através do diálogo com as autoridades oficiais e os grupos interessados no interior da sociedade, é uma das etapas essenciais para ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação. (UNESCO, 1998, p. 24)

Essa perspectiva parece desconsiderar toda a reflexão sobre educação popular, ocorrida, sobretudo na década de 1960, que tem no Brasil como expoente máximo o Prof. Paulo Freire. Consideramos que, ao se apropriarem de conceitos como diálogo e participação da comunidade, os autores esvaziam o conceito de sua carga política mais essencial: a formação do cidadão.

Em sua ampla obra, Paulo Freire aborda conceitos de liberdade e relação dialógica entre os atores sociais que participam do processo ensino-aprendizagem. Seu pressuposto principal é a expressão das comunidades na chamada pedagogia

do oprimido. Nesse ponto, o empoderamento das classes subalternas do discurso por meio da relação dialógica que a escola propicia tem o objetivo de gerar a transformação necessária da materialidade no mundo.

Como estabelecer um diálogo efetivo entre uma comunidade local de um país periférico e um organismo internacional, evidenciado como um dos atores principais para a reforma educacional? De que forma anseios e valores dessas comunidades podem subverter metas e compromissos adotados por grupos hegemônicos que atrelaram metas educacionais à liberação de recursos financeiros? Como reestruturar paradigmas para o século que se inicia sem discutirmos a estrutura dos sistemas?

Tais perguntas talvez sejam respondidas no próprio documento, quando da discussão a respeito da educação destinada aos jovens com ênfase no mundo do trabalho. Os autores destacam como experiência positiva o sistema adotado na Alemanha, onde escola e fábrica estabeleceram um sistema duplo de formação dos jovens:

> Neste sistema "duplo" dois locais de aprendizagem se completam: a empresa e a escola. Os jovens aprendem um ofício numa fábrica, oficina, laboratório, escritório ou no comércio e frequentam, paralelamente, uma escola profissional, um ou dois dias por semana. A empresa tem aqui um papel determinante. É ela que decide o número de aprendizes que pode tomar a seu cargo (com os quais estabelece um contrato), e é nela que os jovens passam a maior parte do seu tempo de formação. Os dois tipos de ensino são coordenados de modo a assegurar a complementaridade das formações teórica e prática. (UNESCO, 1998, p.31)

Analisando a experiência relatada e estabelecendo uma interface em relação aos quatro pilares enunciados como estopins da reforma educacional, compreendemos que nossos jovens deveriam, a partir dessa lógica, com sua escolarização:

1. *aprender a conhecer* os instrumentos que possibilitem a utilização da mão de obra qualificada junto às empresas;
2. *aprender a fazer*, praticando com eficiência e competência as atividades laborais a que foram destinados;
3. *aprender a conviver com os outros* no sentido de "humanizar" as relações profundamente exploratórias na lógica do mercado capitalista, admitindo que a tolerância e a aceitação do outro são necessárias para garantir o bem-estar universal;

4. *aprender a ser* submissos a uma ordem do capital perversa, desigual e totalitária, mas que foi naturalizada ao longo da sua formação como cidadãos.

Sem dúvida, a escola é uma instituição que se relaciona organicamente com o seu tempo e está inserida em um ambiente sócio-histórico-cultural que precisa ser levado em consideração. Contudo, ao se utilizar do discurso de conquistas sociais no âmbito da educação, o arcabouço teórico das políticas neoliberais cumpre parcialmente seu papel na direção da democratização das relações sociais.

Falar em participação comunitária, representatividade, mudanças de paradigmas para o novo século tende a confundir o leitor menos atento. Por conta desse artifício, muitos educadores, sobretudo no Brasil, tomaram a prática pedagógica das competências, assim como os pilares e saberes da educação, como opção única na solução dos problemas educacionais que a segunda metade do século XX vinha apresentando.

1.2.10. Influência da política educacional mundial na legislação brasileira

Esse quadro internacional coexiste com um Brasil que vivencia seu processo de redemocratização, que tem como ícone a eleição pelo voto direto do presidente Fernando Collor, depois de três décadas de obscurantismo político sobre os grupos populares em nível executivo federal. Seu governo é meteórico, envolvido com uma série de escândalos, culminando com seu *impeachment* em 1992.

Entretanto, a agenda acordada em Jomtien começa a ser trabalhada. As reformas educacionais são necessárias pois, no início da década, o país contava com um índice de analfabetismo entre jovens de 15 a 24 anos na ordem de 44% e um índice de reprovação e/ou abandono no ensino fundamental de aproximadamente 36% (INEP, 2003, p. 27).

Diante desse quadro, o ministro Murílio Hingel publica em 1994 o Plano Decenal de Educação, expressamente em atenção ao acordo firmado com a UNESCO, orientando a política educacional para os dez anos vindouros.

1.2.11. Plano Decenal de Educação

O Plano Decenal foi apresentado em 1993 com o objetivo de balizar o processo pedagógico a ser desenvolvido no país até o ano de 2003. Em sua apresentação, o ministro Hingel admite que o parâmetro norteador do documento diz respeito ao compromisso firmado em Jomtien e suas etapas de execução. Entretanto, o documento indica a autonomia regional em sua implantação. Na verdade, trata-se de um diagnóstico inicial das redes públicas com vistas à organização de políticas para viabilizar os resultados esperados.

Como alternativa para alinhar os três poderes da República, foram criados grupos executivos nas três esferas nos sentido de otimizar informações e facilitar o planejamento educacional nacional. As entidades que passam a reger a consolidação das normas do Plano Decenal em suas regiões são o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Os objetivos principais dessa década estão sustentados por três pilares: acesso à educação, permanência na instituição e sucesso escolar. O esforço concentrado em absorver toda criança em idade escolar parece surtir efeito e, ao longo do período, o ensino fundamental vai sendo universalizado paulatinamente até o final da década de 1990.

As classes populares entram pela porta da frente da escola, mas, pelas dificuldades apresentadas em se adequarem a uma lógica hegemônica educacional, parecem escoar pela porta dos fundos. A permanência das classes populares seria tutelada pelo próprio Estado Neoliberal, caso se adequasse a seus postulados básicos. Todavia, essa cartilha não foi divulgada entre as crianças e jovens que teimam em desafiar as metodologias e técnicas pedagógicas de ensino. Então, a evasão torna-se cada vez mais um desafio de proporções continentais.

Com o enfraquecimento desse pilar e a cobrança da melhoria da qualidade do ensino, que se tornou bandeira principal de todas as campanhas políticas do período, a sociedade civil questiona as políticas que vêm sendo adotadas. Em 1995, em entrevista a um jornal de grande circulação de uma capital brasileira, o ministro Paulo Renato foi arguido a respeito dos baixos índices na aprovação de crianças e jovens brasileiros, ele retruca dizendo que o processo de universalização do ensino

resulta na perda da qualidade deste. Em sua tese, o ministro acrescenta que o país fez a escolha por absorver todos e em virtude disso deveria compreender a dificuldade de garantir o patamar de qualidade.

Tais reflexões nos dão o tom da implementação dessas políticas. A ideia de desenvolvimento do país atrelado à busca da elevação do patamar educacional de cada cidadão, como preconizou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (GHIRALDELLI, 2006), passa muito longe. É interessante perceber que em uma leitura superficial dos dois documentos – Manifesto dos Pioneiros e Plano Decenal de Educação – salta aos olhos a importância de clarificar as finalidades da educação no primeiro e a total submissão aos interesses internacionais no segundo.

Não cabe aqui uma análise muito aprofundada dos pontos convergentes e divergentes nesses documentos, entretanto ambos apontam na direção da necessidade de reforma educacional em governos de cunho liberal. Mesmo assim, o retrocesso apresentado pelo documento da década de 1990 nos parece patente. Às portas do século XXI, o país procura se acorrentar cada vez mais ao poderio do grande capital, o que parece ser motivo de orgulho na palavra do próprio ministro da Educação:

> Se analisarmos os dados da evolução do sistema educacional brasileiro nos anos 90, especialmente os da educação básica, e os compararmos com os indicadores das demais nações que assinaram a *Declaração de Jomtien*, o Brasil se destaca como um dos países que mais avançaram na década. Isso nos enche de satisfação [...]. (MEC/INEP, 2000, p. 7)

Diante das declarações, podemos depreender que o compromisso com a educação serve de pretexto para fins de ordem financeira. E é a partir desse momento que as grandes avaliações nacionais de rede começam a ser ensaiadas para tomarem a cena no início do século XXI. De cunho pretensamente formativo, o protocolo estabelecido por esse sistema apresenta características de controle e acompanhamento de metas. Conforme alerta Frigotto:

> Em seu conjunto, o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. [...] As demandas da sociedade organizada são substituídas por medidas produzidas por especialistas, tecnocratas e técnicos que definem as políticas de cima para baixo e de acordo com os princípios do ajuste. (FRIGOTTO, 2003, p. 15)

Em meio a essa década de grande submissão política no campo da educação, a tensão entre as forças liberais e progressistas tem como palco privilegiado os bastidores para a instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Compreender que a história se movimenta através de continuidades e rupturas é fundamental para percebermos que, mesmo com uma diretriz fortemente estruturada, as forças de tensão tendem a desviar os rumos previamente planejados. A análise dos documentos oficiais não evidencia a opinião de pensadores, educadores e da comunidade em geral acerca das decisões tomadas. Contudo, buscaremos analisar brevemente o produto dessa tensão que se evidencia em nossa maior legislação específica em educação em vigor.

1.2.12. LDB n° 9.394/96

Sob uma LDB datada de 1961 e remendada em 1971, o Brasil buscava alterações na legislação de modo que atendesse às necessidades de transformação em seu sistema educacional. Desde a Constituição de 1988, que apresenta o capitulo sobre educação com características bastante progressistas, com alguns avanços consideráveis no campo do direito à educação, a formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional transformou-se em motivo de grande preocupação para diversos grupos da sociedade.

Muito se discutiu sobre a direção da nova lei que ordenaria os passos da educação rumo ao século XXI. Entidades diversas criaram minutas da nova LDB, enviando-as ao Congresso Nacional e ao Senado. As intermináveis emendas e destaques propiciaram um longo período em que a educação brasileira foi direcionada por meio de decretos, uma prática comum a governos totalitários. As ideias apresentadas nas minutas, sobretudo a produzida no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, eram incompatíveis com o programa firmado internacionalmente. Logo, a obstrução do trâmite destas facilitava a continuidade da agenda contratada com os organismos internacionais.

Entretanto, em uma manobra política até então impensada pelos setores mais progressistas da sociedade, o senador Darcy Ribeiro apresenta seu projeto para

aprovação nas esferas legislativas. Muitos, inclusive, denominam a nova LDB como Lei Darcy Ribeiro.

Mesmo trilhando caminhos não muito democráticos, podemos auferir que a nova legislação, parodiando o Prof. Pedro Demo, apresenta seus ranços e avanços. Sob forte influência dos compromissos assumidos em nível internacional, a LDB ainda procura respirar ares de conquista social, sobretudo no que diz respeito à educação básica.

Alargar as fronteiras da Educação Básica para além do 1° grau da legislação anterior denota compreender a necessidade de formar cidadãos para além das necessidades básicas de um mercado. A formação de um ser integral pressupõe respeitar as diversas etapas do desenvolvimento humano. Sendo assim, respeitar as etapas da infância e da adolescência como fundamentais nesse processo resulta em inovações importantes no campo educacional brasileiro.

No que tange a finalidade mais abrangente da educação, a LDB preconiza e seu artigo inicial:

> Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
>
> § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
>
> § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Nesse aspecto, a qualificação profissional ainda requerida alarga as possibilidades que um mundo do trabalho revela. Sua função social, ao menos no âmbito legislativo, se liberta de atender a um dado mercado de trabalho. Contudo, a legislação não deve se distanciar das expectativas sobre o trabalho tanto para o mercado quanto para os sujeitos que o devem partilhar. Ocorre que, ao disponibilizar a educação para um mundo do trabalho, abrimos possibilidades de transformar a ordem vigente de sua divisão social.

O inédito financiamento da educação nas atividades de ponta, no calor das salas de aula, mesmo que timidamente efetivado no primeiro momento pós-LDB, traz avanços no que tange a gestão e participação da sociedade no planejamento de utilização dos recursos públicos. Nessa direção, a participação das comunidades

locais por meio da representatividade no âmbito da escola abre uma nova possibilidade de integração escola-comunidade.

Outro dado que merece atenção especial diz respeito ao caráter descentralizado das ações educativas. Embora o programa social neoliberal aponte na direção da descentralização com o objetivo de diluir responsabilidades, essa característica possibilita a resistência aos padrões estabelecidos, a partir das peculiaridades e necessidades regionais.

A descentralização permite, então, além da formulação de Planos Estaduais e Municipais, a criação de currículos mais apropriados às necessidades regionais, abrangendo diversas etnias e organizações sociais. E dominar o currículo significa empoderar-se do conhecimento historicamente adquirido em busca da formação e transformação criadora que impulsiona a roda da História.

Ao longo desse processo histórico, a escola nos parece ter estado a serviço das necessidades prementes da sociedade na qual está inserida, formando cidadãos que se adequassem ao perfil dessas demandas. Por outro lado, a resistência sempre ocorreu de forma mais ou menos expressiva, de acordo como o momento histórico vivido.

Apresenta-se, então, no Brasil, desde a Lei n° 5.692/71, uma relação intrínseca entre as categorias trabalho e educação explícita nas legislações; entretanto compreendemos que essa relação vem se estabelecendo historicamente e a análise criteriosa dessa relação torna-se fundamental para pensarmos a função social da escola no século XXI.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA RELAÇÃO ORGÂNICA

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado.[4]

A trajetória da íntima ligação entre educação e trabalho será o eixo norteador deste capítulo no sentido de criar o escopo teórico embasando a hipótese de que a função social sempre esteve atrelada ao contexto econômico no qual está inserida. Entretanto, uma vez que essa ligação pode adquirir uma interpretação diferenciada do que o mercado preconiza, alguns aspectos relevantes serão analisados.

Compreender em linhas gerais o conceito de trabalho – sem pretender esgotá-lo aqui –, sobretudo na perspectiva marxista e gramsciana nos parece fundamental para estabelecer a relação entre a instituição escolar e as sociedades, sob o viés do trabalho. Entendemos ainda que historicamente essa relação venha sendo distorcida, gerando cristalização entre essas duas categorias e reduzindo a noção de trabalho às necessidades mercadológicas de cada período.

A proposta que se pretende desenvolver encaminha uma reflexão sobre a possibilidade de desvinculação entre a escola e o trabalho nos moldes estabelecidos pelo viés econômico de uma dada sociedade. Ao estudarmos o trabalho ampliando seu conceito, podemos depreender outras relações possíveis entre a instituição escolar e a sociedade em que ela esteja imersa.

Sendo assim, optamos por explorar os fatores de reprodução e ascensão social que a instituição escolar absorveu como sua função ao longo dos tempos, assim como refletir sobre o trabalho como princípio educativo na fundamentação filosófico-pedagógica dessa instituição. Como pano de fundo destas reflexões, é primordial compreender as transformações que o trabalho, a sociedade o capital vêem sofrendo ao longo do século XX e início do século XXI e como estão sendo avaliadas tais mudanças no âmbito das discussões pedagógicas.

[4] MARX,Karl.As armas da crítica e a crítica das armas: frases e citações de Karl Marx, org. e apres. de Emir Sader. Rio de Janeiro: Record, 2001.

2.1. Função social da escola: uma trajetória em debate

Educação e trabalho vêm delineando uma trajetória com rotas plenas de interseção ao longo dos tempos e sobretudo a partir da Modernidade. O objeto de pesquisa deste estudo – a função social da instituição escolar – nos parece compor terceiro vértice desse triângulo no qual o projeto educacional das sociedades vem se baseando historicamente. Entretanto, esses conceitos devem extrapolar o ponto de vista superficial do senso comum. Por estarem tão presentes no cotidiano, sobretudo dos sistemas econômicos capitalistas, tendemos a esvaziá-los de sentido, uniformizando sua definição e com isso desconsiderando as variações que cada um pode adquirir.

O conceito de trabalho adquire vários formatos de acordo com o papel social que desempenha, contextualizado em um determinado momento sócio-histórico. Abstratamente, o conceito de trabalho atende a vários campos do conhecimento, como a física, a termodinâmica, a geografia, as ciências sociais, entre outros. Suplantando a consideração sobre trabalho que se define a partir do esforço físico e/ou intelectual para modificar algo, seja por seres humanos ou não, buscaremos analisar alguns conceitos de trabalho utilizados por grandes linhas filosóficas na condução de sua relação com a educação. Para tanto, constituiremos uma abordagem cronológica, estabelecendo um diálogo com grandes autores que marcaram o debate acerca da função social da educação em geral e da instituição escolar em particular.

No Ocidente, o trabalho vem sendo considerado algo penoso e entendido até mesmo como castigo, conforme a tradição cristã. Em oposição às relações harmoniosas com a natureza, a origem do trabalho se constitui no avesso do paraíso. Marx, ao analisar a categoria trabalho nas sociedades, assume também, inicialmente, uma perspectiva negativa deste uma vez que o trabalho afasta os homens da humanidade subjacente a eles. Na relação *a priori* estreita com o capitalismo, o trabalho se apresenta ao trabalhador como algo externo a ele por ser parte da propriedade alheia, dando à relação homem/trabalho um caráter nocivo. (Manacorda, 2007).

A negatividade acerca do trabalho que aponta Manacorda em Marx diz respeito à alienação que essa relação entre o trabalhador e o objeto do trabalho vivencia, em contraponto à noção católica explicitada anteriormente do castigo por conta do não atendimento às necessidades espirituais. Ressalta-se ainda que em Marx fica nítida a ideia de que o trabalho humano confere a diferenciação necessária deste com relação aos animais, conforme ratifica Leandro Konder:

> Segundo Marx, o ser propriamente humano não preexistiu a essa atividade [o trabalho] e não poderia ser conhecido antes de passar a existir como tal (e de se expressar nela). O homem é o sujeito ativo e criativo que existe se modificando, se superando, e só podemos nos aproximar dele através do que ele faz. O trabalho é a forma inicial – e persistente – da capacidade que os homens têm de agirem como homens. (Konder, **in**: Tura, 2006, p. 14)

A divisão social do trabalho, historicamente organizada, leva à referida alienação dos trabalhadores e, consequentemente, a seu efeito nefasto. Mas entende-se que o trabalho confere humanidade aos sujeitos, pois nos ***Manuscritos de 1844***, o autor destaca: "O que é a vida, senão atividade?" Contudo, a divisão social do trabalho gera o que o autor denomina as diversas contradições entre o particular e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo – contradições essas que são expressas na cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, no engessamento das funções laborais de cada trabalhador, não permitindo a aproximação real do homem com seu objeto de produção.

Embora não tenha escrito especialmente sobre sistemas de ensino, em sua obra Marx, com Engels, nos deixa pistas sobre a relação da educação com o mundo do trabalho, nominando nessa discussão o papel dos trabalhadores de educação em sua potencialidade não alienada a serviço de uma formação integral. (MARX e ENGELS, 1992). Sendo assim, a apropriação por esses profissionais de seus meios de produção torna-se fundamental para ancorar uma estrutura de possíveis transformações a partir da formação dos educandos. Entendemos, portanto, que a categoria transformação é um dos elementos fundamentais da função social da educação.

Durkheim vem apresentando uma relação entre a sociedade e a escola com desenhos mais definidos. Contemporâneo de Marx, mas com uma lógica bastante diversa deste, o mentor da sociologia, e em especial da sociologia em educação, estabelece que os fins da educação são variáveis de acordo com o meio social dos sujeitos e se encontram atrelados às necessidades de cada sociedade (TURA, 2006). A sociedade destinaria, então, os objetivos a serem alcançados pela instituição escolar.

> O professor é um transmissor de saberes – oriundos das ciências físicas e biológicas, da história, dos conhecimentos literários e estéticos, das crenças e dos costumes – valorizados e essenciais à continuidade societária. É um agente da formação integral dos alunos e, por isso, tendo o domínio das disposições pessoais para corresponder às exigências de seu tempo, pode criar as condições para as mudanças sociais que se fizerem necessárias. Esta é a importante função social do mestre, de contribuição essencial para a formação de futuros cidadãos. (TURA, 2006, p. 51)

Mesmo a indicação no sentido de formar os futuros cidadãos encontra-se atrelada ao objetivo principal da educação, que seria o de atender às necessidades sociais. A contraposição ao interesse individual não tem espaço, uma vez que os indivíduos devem atender às necessidades coletivas em detrimento de suas necessidades particulares.

Segundo Weber, a ética protestante passa a considerar o trabalho como uma virtude a ser alcançada, ou seja, uma das obrigações espirituais e de cunho divino para o homem. Nesse quadro, toda recompensa no plano material do trabalho seria o sinal do dever cumprido no plano espiritual (WEBER, 1987). A partir daí, o protestantismo une a vida espiritual ao mercado, encaminhando às duas instituições de grande cunho formador – Igreja e Escola – noções de acumulação prévia de capital e ascese profissional. A ideia de que a escola será o passaporte para a ascensão social toma vulto e sua democratização passa a ser o objetivo, sobretudo, das classes menos abastadas.

Em diálogo com esses autores verificamos a presença do Estado e de sua ideologia na organização da instituição escolar, com a concordância de alguns e a crítica aguerrida de outros. Entretanto, surge a oportunidade de discussão que esse trabalho provoca de olhar para a instituição escolar como possível formadora de sujeitos que efetivamente tenham a instrumentalização necessária para promover mudanças nas sociedades em que vivem.

Logicamente não propomos uma desvinculação total da escola com relação à sociedade, pois estaríamos retomando a idéia da “Escola de Vidro”, ou do conhecimento encerrado na “Torre de Marfim”. Contudo, buscar o diálogo com os atores que dividem o palco da sala de aula no sentido de entender o trabalho para si e em si pode indicar caminhos novos para a formação desses sujeitos integrando-os à sociedade que ocupam de forma a modificá-la de acordo com suas necessidades.

Ao atender aos desígnios do mercado onde estão inseridos, esses sujeitos formados pela instituição escolar ratificam os sabores e dissabores da classe social onde permanecem quase que encarcerados. A mobilidade social, tão propalada no século passado, por meio da escolarização parece ter seus dias contados em detrimento das novas necessidades do capital. Nesse sentido, buscar caminhos mais endógenos e transformadores nos parece possível, sobretudo ao trazer para a escola, conscientemente, as relações entre trabalhadores e trabalho que coexistem na sociedade.

2.2. Gramsci e o trabalho como princípio educativo

Historicamente, ocorre por meio de seu trabalho a interação entre o indivíduo e o meio, expressando seus objetivos, propondo alternativas que visem facilitar seu cotidiano, além de buscar a produção de riquezas. Diante de tantos componentes que se alteram constantemente, é possível considerar que o trabalho e a educação apresentam-se como parte da identidade do ser humano. Entender o trabalho como princípio educativo é condição básica para que se estabeleça a relação entre a escola e o mundo do trabalho. Conforme destaca Saviani acerca do conceito de trabalho como princípio em educação:

> Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (SAVIANI, 1996, p.14)

Pode-se depreender, portanto, que o trabalho adquire uma dimensão imprescindível ao homem desde suas origens; sobretudo, torna-se importante concebê-lo como possibilidade de criação de vida e das formas historicamente determinadas pelo ser humano. Nesse sentido, há duas dimensões de valor, conforme elucida Frigotto, "criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo". (2002, p.13)

Ainda em Saviani, encontramos a justificativa para a imprescindibilidade do trabalho na categoria de princípio educativo:

> Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina o grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma forma dominante de educação [...] Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo [...] Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido na medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1996, p. 28)

Tais constatações acabam desembocando no pensamento de Antonio Gramsci que, além da contribuição política, debruçou-se sobre o trabalho como princípio educativo no qual o fazer pedagógico deve ser baseado, tendo como norte filosófico, a importância da educação na mudança das relações socioeconômicas.

Gramsci compreende que a educação advém do trabalho e do esforço dos trabalhadores, estando dessa forma condicionada a uma situação de aplicação destes com seriedade. Nesse sentido, uma escola necessária para a classe operária teria uma visão de formação geral e integral do homem com aspectos de uma escola desinteressada e humanística, em suma, como entendemos que possa vir a ser no século que se inicia. Ainda sobre a metodologia adotada pelas escolas, sugere as "brigadas de assalto" (princípio de planejamento do trabalho autônomo dos alunos, diminuindo o individualismo ao estimular o trabalho em grupo), adotando, dessa feita, o trabalho como princípio educativo norteador das práticas escolares.

O trabalho na categoria de princípio educativo gera a possibilidade de transformação porque leva, pela apropriação dos modos de produção, à revolução

desses meios, afastando a alienação dos atores sociais que transitam na instituição escolar. Para Gramsci, portanto, não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta. Na unidade entre epistemologia e metodologia tendo o trabalho como princípio pedagógico, os processos produtivos e as transformações científico-tecnológicas passam a ser estudados como momentos históricos, como relações políticas e sociais concretas.

Nessa relação com a natureza por meio de múltiplas atividades, os homens criam a si mesmos, como indivíduos e como sociedade. Entretanto, ao considerar esse processo resultado de uma conexão estabelecida pelos homens na interface do trabalho com a natureza, não se pode olvidar que esta também é resultado da trama de relações que os homens estabelecem entre si. O processo histórico torna-se, portanto, um processo de humanização. É a partir da atividade econômico-produtiva, que o homem, pela via do trabalho, transforma e socializa a natureza, sendo isso possível pela atividade político-cultural, com a qual o homem organiza a si mesmo individualmente e como sociedade.

2.3. Educação escolar: fator de reprodução ou ascensão

Em torno das décadas de 1960 e 1970, Pierre Bourdieu apresenta um avanço em sociologia e, sobretudo, em sociologia da educação que influenciou grandemente o pensamento sociológico do final do século. Muitas críticas são conhecidas a respeito de suas teorias, entretanto ainda nos parecem fazer sentido algumas premissas a respeito do espaço escolar como espaço por excelência de reprodução de sistemas e acirramento de desigualdades sociais.

> Em linhas gerais, a reprodução cultural se materializa a partir do desenho que a escola, em parceria com outras instituições sociais, cria no sentido de perpetuar desigualdades econômicas e sociais ao longo de gerações (BOURDIEU, 1997). Ainda hoje, sobretudo nas escolas públicas de bairros periféricos em detrimento de uma igualdade aniquiladora, atropelam-se a cultura e a subjetividade dos sujeitos atendidos. Crianças e jovens não se veem nesses espaços e tampouco possuem noção de pertencimento ligada a eles.

A escola em geral, pelo currículo que é dinamizado diariamente seja ele de caráter conteudista ou baseado no aprendizado de valores, atitudes e hábitos – reforça as variações de valores culturais e a apropriação dos protocolos introjetados na escola desde os primeiros anos da vida. Quando retornam a suas comunidades, os sujeitos, de acordo com a classe social a que pertencem, podem sofrer o efeito de limitar as oportunidades ou de se locupletarem com a vantagem que a escola lhes ofereceu.

Os sujeitos provenientes da classes menos favorecidas, e muitas vezes de grupos minoritários, desenvolvem formas de conversar e de agir que são compreendidas como desarmoniosas em relação àquelas que imperam na escola. Então, para obter a disciplina e o controle, as escolas precisam impor regras duras de disciplina aos alunos e a autoridade dos professores passa a ser medida pelo aprendizado acadêmico.

Como a classe dominante organiza, em geral, o currículo das escolas, os sujeitos da classe trabalhadora sofrem um baque cultural bem maior ao entrarem na escola do que aqueles provenientes de classes dominantes. Muitos, inclusive, passam a ter a impressão de estar em um ambiente cultural estrangeiro. Parece pouco provável que eles encontrem motivação para alcançar um alto nível de desempenho acadêmico, uma vez que sua maneira habitual de falar e de agir não possui legitimidade junto ao discurso da escola, mesmo que cada um faça o melhor para se comunicar.

Alunos e professores passam bastante tempo na escola e aprendem, cada um a seu turno, muito mais do que é oficialmente ensinado nas aulas. Desde cedo, alunos e professores têm uma amostra do que tem sido o mundo do trabalho, reproduzindo protocolos no interior da escola eminentemente desenvolvidos para a lógica do mercado.

As proposições de Bourdieu podem ser interpretadas como deterministas por alguns, contudo compreendemos que apenas a consciência de si e para si pode incitar o germe da mudança. Evidentemente, levar em conta as questões objetivas que podem decorrer das relações advindas no palco da sociedade e da escola facilita a amplificação dos conceitos de mera reprodução. Faz-se necessário compreender que a escola tem oferecido o sonho da promessa integradora, conforme discutiremos a seguir, por muito

tempo, e romper com o binômio reprodução/ascensão social vai requerer um esforço de todos os atores sociais envolvidos no processo de formação dos sujeitos.

2.4. Transformações na ordem social do trabalho no século XX – a crise do pleno emprego

Conforme destacamos anteriormente, o século XX, principalmente a partir da década de 1970, torna-se testemunha de uma crise profunda do sistema de produção capitalista, a nível mundial, posteriormente a uma primeira etapa da Era do Ouro[5], quando a acumulação de capital foi a grande tônica, e o auge do fordismo e do keynesianismo das décadas de 1950 e 1960. A modificação estrutural do capital parece inevitável: as conquistas adquiridas pela classe trabalhadora começam a desmoronar; a intensificação das lutas sociais, o crescimento da inflação, a crise do petróleo – que foi um fator que deu forte impulso a essa crise – e o desemprego galopante iniciando a gama de transformações nas relações de trabalho no mundo.

A partir do advento dessa crise que atinge a estrutura do capitalismo, as décadas de 1980 e 1990 são testemunhas de um rol de mudanças sócio-histórico-culturais. No sentido de manter seu modo de produção, o ideário capitalista promove novas formas de acumulação de capital, de onde surge o aspecto globalizante da economia, destituindo o cunho nacionalista das produções e fragmentando-a. O mundo do trabalho recebe forte impacto, estabelecendo o que consiste, nos dias de hoje, nas novas relações de trabalho, que passam a ser tema de discussão de diversos campos epistemológicos, principalmente o campo da educação.

Em sua tese sobre a desintegração da promessa integradora dos cidadãos pelo viés da escolaridade, Pablo Gentili (1998) indica que a reestruturação capitalista a partir da grande crise pós-Era do Ouro delegou à escola uma nova função: a de educar para o desemprego. Em linhas gerais, toda promessa integradora que mantinha acesa a chama do desejo de ascensão social com a gama

[5] Termo cunhado por Hobsbawn (2005).

de direitos sociais adquiridos na era do Bem-Estar Social desmorona com o advento da crise.

Nesse sentido, a escola se encontra imersa nesse estado de coisas, uma vez que pertence visceralmente a essa sociedade. Entretanto, o papel reprodutor já não lhe cabe tão bem, já que, diante das reformulações de espaços de trabalho, essa escola não tem como cumprir sua principal função social do passado: **a capacidade da garantia ao pleno emprego**. A partir daí, educadores começam a ter dificuldades para sustentar a permanência de crianças e jovens nas escolas e passam a refletir sobre o redimensionamento da função social da escola.

Em reflexão sobre o futuro da escola, alguns teóricos da educação foram convidados por Marisa Vorraber Costa em 2003 para discutir o tema. Por meio de entrevistas, os autores foram apresentando ideias em relação a suas experiências como docentes. Destacaremos alguns aspectos que viabilizam o debate. Em sua entrevista, José Carlos Libâneo (COSTA, 2007) enumera as cinco questões que considera fundamentais para atender à função social da escola no século XXI:

> Chamo isso de uma pedagogia do pensar [...] 1) Garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas, que é o aprender a pensar [...] que seria o ponto de partida para repensar o currículo escolar. 2) Promover bases de cultura geral (saber aprender, saber fazer, saber viver juntos, saber agir moralmente), visando a preparação para o mundo do trabalho, incluindo o mundo tecnológico e informacional. 3) Ajudar os alunos a se constituírem na sua individualidade e na sua identidade cultural; falo no fortalecimento da subjetividade [...] 4) Formar para a cidadania de maneira muito prática, começando nas práticas escolares [...] 5) Formar para os valores éticos [...]. (LIBÂNEO, in: COSTA, 2007, p. 26)

Analisando as reflexões de Libâneo, verificamos que suas premissas basicamente vêem ao encontro do próprio ideário neoliberal já exposto no primeiro capítulo, sobretudo nas orientações emanadas do Consenso de Washington, onde a cartilha para a educação do Terceiro Milênio foi forjada. Em alusão clara aos quatro pilares da educação preconizados pela UNESCO, seu item dois exemplifica o caminho para disciplinar a formação dos sujeitos, moldando-a à necessidades dos novos desígnios do capital a partir da globalização da economia, saída emergencial para a crise do fim do século XX. Acreditamos que essa perspectiva seja incoerente

com a intensificação na formação para a subjetividade descrita no item três. Como já destacamos anteriormente, a lógica do capital em geral estabelece choques entre os interesses coletivos e os individuais, encarcerando o sujeito em suas características laborais. Ou seja, as práticas culturais, éticas e de mobilidade social se apresentam de formas bastante distintas de acordo com a classe social à qual pertencem os indivíduos. Além disso, quando enumeramos o respeito à diversidade cultural, percebemos que a formação de valores comuns nos parece encobrir uma gama de preconceitos etnocêntricos. É comum ouvirmos nas escolas hoje em dia, no Rio de Janeiro, que o aumento da violência ocorre por conta das famílias desorganizadas e de expressões culturais como os bailes de música funk. Esse nos parece um exemplo de que a conversão de valores únicos é incompatível com o respeito à diversidade cultural, sobretudo numa cidade como o Rio de Janeiro, que apresenta uma gama de culturas entrelaçadas no tecido social.

Outra posição que nos chamou a atenção foi a do Prof. Antônio Flávio Barbosa Moreira, que aponta a fragilidade da formação inicial dos professores, com o que concordamos indubitavelmente. Tanto a formação inicial como a continuada dos docentes deixam uma lacuna enorme no que tange a relação entre as teorias e as práticas. O professor, por sua vez, por desconhecer o papel primordial das teorias em sua formação, busca avidamente técnicas e metodologias que, esvaziadas de sentido, logo se esgotam nelas mesmas, transformando a procura em círculo vicioso.

Entretanto, na mesma entrevista, ao se referir à necessidade da ênfase no discurso sociológico na formação do docente, enuncia que “não é preciso ler Marx no original para aprender sobre suas contribuições para o pensamento pedagógico crítico” (MOREIRA in: VORRABER, 2007, p. 76). A propósito da alienação do trabalhador de seu objeto de trabalho, conforme enuncia Marx, compreendemos que, se esperamos uma formação que atenda aos anseios transformadores, precisamos nutrir os profissionais com uma estrutura sólida de conhecimentos que extrapolem os conceitos mais superficiais com os quais dinamizamos o currículo.

A escola, como formadora de sujeitos críticos, assim como uma sociedade que deseje a igualdade, depara se com um grande desafio: rediscutir essa lógica imobilizadora do capital, trazendo outras possibilidades de relações sociais no

sentido de uma transformação global. A possibilidade de uma Economia Popular e em paralelo à Economia Solidária surge no sentido de quebrar esse paradigma da lógica auto regulamentada do capital. Nesse sentido, o marketing da revolução tutelada não tem espaço, uma vez que a reflexão sobre a produção toma seu lugar nas propostas de economia popular solidária. A possibilidade popular extrapola as noções de assistencialismo e imediatismo divulgadas pela política neoliberal, no sentido de escamotear as exclusões necessárias à manutenção da lógica do capital. Essa pode ser uma das reflexões viáveis para a transformação, entendida como alternativa de resistência e crítica efetiva à dinâmica neoliberal aliada à lógica perversa do capital. Estas reflexões serão mais aprofundadas no quarto capítulo.

CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO ESCOLAR: A QUE SENHOR OBEDECER?

> O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização.[6]

A materialização da proposta de funcionalidade social para a instituição escolar parece ocorrer no currículo que propõe e que se desdobra em ações pedagógicas no âmbito da escola. Para compreender a formalização desse currículo, sobretudo no Brasil do século XX, parece interessante discutir a evolução das discussões filosóficas que atravessam a construção do conceito de currículo conforme entendemos hoje. Do currículo técnico voltado para a organização de conteúdos à perspectiva do currículo crítico, uma breve reflexão se faz necessária para a compreensão de que a construção de outra escola, que se integre à sociedade mas não seja meramente instrumento de ratificação de suas relações, pode ser viável.

Compreender o currículo como expressão de ideologia na instituição escolar é fundamental para legitimar o capítulo que se inicia. A configuração material das expressões ideológicas dos atores sociais que participam na formação da estrutura pedagógica das escolas se anuncia nos currículos que elas desenvolvem. Ressaltamos a definição de escola – em detrimento de uma instituição única e homogênea – materializando uma dada ideologia, pois compreendemos que, mesmo sofrendo a influência do momento histórico a que pertence, cada unidade institucional é formada por indivíduos que carregam dentro de si um ideário próprio de sociedade, educação, escola, currículo, enfim, conceitos utilizados como base para a experiência material educacional expressa pelos currículos escolhidos por tais atores.

Entender os conceitos de cultura escolar e cultura da escola, especialmente na concepção de Forquin (1993), parece ampliar a visão dos vários prismas que habitam o espaço escolar e as relações entre os atores sociais que nele convivem.

---

[6] GOODSON, Ivor F. ***Currículo, teoria e história***. Petrópolis: Vozes, 1995.

Nesse sentido, ao acompanharmos o desenvolvimento dos conceitos de função social ao longo dos tempos, nos deparamos com as diversas teorias de currículo que os sustentam. Entretanto, cabe ressaltar que tais teorias não foram criadas para que os currículos se desenvolvessem. Ao contrário, ao estudarmos os currículos praticados em cada período histórico, enquadramos e organizamos suas características de modo a compreender a teoria que serve de arcabouço no sentido de esclarecer sua aplicação (SILVA, 2007).

Sendo assim, para compreender a formalização desse currículo, sobretudo no Brasil do século XX, iniciaremos tratando da evolução das discussões filosóficas que atravessam a construção do conceito de currículo que entendemos hoje – da teoria tradicional de currículo, com sua vertente técnica voltada para a organização de conteúdos, à perspectiva do currículo crítico, trazendo em seu bojo a inclusão de atores sociais que se mantinham em posição de meros espectadores da atuação educacional (SILVA, 2007), apresentando também a construção das teorias pós-críticas que apontam um aprofundamento maior da participação de todos, ampliando os limites de atuação na construção e, sobretudo, na representação de suas identidades.

Posteriormente, tomaremos como base de discussão os conceitos de cultura escolar e cultura da escola, sobretudo a partir da concepção de Jean-Claude Forquin. Entendemos que as análises sobre as teorias do currículo não podem desprezar a influência fundamental das culturas que transitam.

Um recorte mais específico será trabalhado a partir do NCB Multieducação cuja estrutura visa à organização de um currículo ativo e crítico no sistema público de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Ilustrando essa relação praticamente orgânica, um breve comentário sobre a experiência amealhada durante o Projeto União possibilita criar uma concretude que essa dinâmica pode formar.

3.1. Teoria crítica do currículo: contra mão da sociedade?

Ao pensarmos na palavra currículo, várias concepções nos vêm à mente, sendo o *curiculum vitae* a referência principal que nos parece comum a todas. É o curso da vida que precisamos resumir para a garantia de um emprego, do ingresso em alguma instituição de ensino, entre outros propósitos. Logo, podemos considerar que seja necessária uma rígida seleção de fatos importantes desse percurso no sentido de retratar em breves linhas a vivência do sujeito.

Em busca da letra vernácula, encontramos "*sm* (*lat curriculu*) **1** Ação de correr. **2** Pequena carreira; atalho. **3** Curso. **4** Conjunto das matérias de um curso escolar. **5** Parte de um curso literário. **6** *V curriculum vitae.*" (MICHAELIS, 2007). O que, ao mesmo tempo que amplia a visão, destina à escola um conceito bastante limitado de matérias a serem desenvolvidas durante um período. Considerando a articulação entre os vários verbetes, podemos depreender ser o currículo o conjunto dessas matérias que corre no âmbito escolar em busca de criar um atalho para se chegar a algum lugar. Esse caminho e esse lugar não foram historicamente escolhidos de forma aleatória.

Segundo Goodson (1995, p. 7), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida, e acrescenta ainda à "ordem como sequência" e à "ordem como estrutura". Tal ordenação foi, sem dúvida, o cerne das atenções sobre as discussões curriculares nas pedagogias tradicionais. Preocupados com a forma e o "modo de fazer" na estruturação do currículo, era por meio dessa forma que se reproduzia a estrutura social vigente, em que:

> o interesse dos primeiros teóricos a estruturar o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar aos indivíduos o seu "lugar" adequado numa sociedade industrial interdependente. (APPLE, 1982, p.107)

A década de 1960 abriga, sobretudo na Europa, as discussões fundamentais para as reflexões sobre o currículo escolar. Em verdade, em várias partes do mundo a renovação política inspira as reflexões educacionais, estimulando a desestruturação de uma pedagogia de traços tradicionais para uma pedagogia mais permeável, mais dialógica, conforme enunciava Paulo Freire, à época no Brasil.

Ao passo que o currículo em uma perspectiva educacional tradicional comprometia-se mais com o conteúdo, a forma e sua elaboração, a dimensão crítica do currículo avança na preocupação com seu conteúdo e ainda mais sobre as consequências que sua utilização gera (SILVA, 2007). E, nessa dimensão que transborda da forma, as diversas facetas da cultura e o forte papel da ideologia se apresentam como categorias fundamentais de análise.

Sendo assim, o multiculturalismo começa a tomar forma nas atividades curriculares de modo geral, trazendo um desafio maior aos profissionais de educação.

3.2. A cultura escolar e a cultura da escola: *modus operandi* em educação

Pensar a cultura como um aspecto relevante a ser considerado na organização escolar parece ser o grande desafio dessa instituição que tem por objetivo historicamente construído a responsabilidade de abrigar e transmitir essa cultura às futuras gerações. Ocorre que a própria escola está imersa no caldo cultural de onde se origina. Sendo assim, conforme já refletimos anteriormente, ela pode apresentar as características mantenedoras de uma dada sociedade, assim como gerar em seu bojo a antítese desse mesmo sistema (MARX e ENGELS, 1992).

Admite-se então que a relação entre cultura e escola ocorre de forma orgânica:

> Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma "tradição docente", que a cultura se transmite e se perpetua: a educação "realiza" a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, a educação e cultura aparecem como duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIN, 1993, p. 17-18)

Nessa relação entre as faces da mesma moeda foram desenhando o perfil da cultura que a escola promove, perpetua, transmite, e o da cultura que ela própria impõe com seus protocolos e os currículos que nela transitam.

Na medida em que são desenvolvidos os currículos, seus conteúdos, seus valores e crenças, a cultura escolar vai se estabelecendo, conforme enuncia Forquin, como sendo o

> conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados e rotinizado, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167)

A transmissão dessa cultura operacionalizada por um dado currículo gera as possibilidades de manutenção ou desarticulação da ordem social vigente. Contudo, aliado à cultura escolar, outro aspecto que precisa ser levando em conta é a cultura que se organiza em torno da instituição.

> [...] a escola também é um "mundo social", que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIN, 1993, p. 167)

Tal cultura da escola produz um arcabouço de procedimentos que implicitamente podem ratificar posições socioeconômicas, assim como posturas políticas.

> As relações sociais do local de trabalho capitalista exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediência às ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional. A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. (SILVA, 2007, p. 33)

A cultura escolar e a cultura da escola se interpenetram de modo a estabelecer seu *modus operandi* que, ao longo dos tempos, foi se transformando em *habitus* da escola, entendido aqui como

> produto de um trabalho social de nominação e de inculcação ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas "linhas de demarcação mística", conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada. (BOURDIEU, 2003, p. 64)

Nesse sentido, ao iniciarmos o capítulo provocando a discussão sobre a qual senhor obedecer, entendemos ser condição primeira a compreensão da dimensão em que a relação entre cultura escolar e cultura da escola ocorre para que os processos pedagógicos não corram o risco de transitar de forma inconsciente pela escola.

Diante desse quadro, nos propomos a nos debruçar sobre o NCB Multieducação, analisando sua proposta curricular multicultural considerando algumas experiências vivenciadas ao longo da carreira já citada.

A experiência do Projeto União, vivenciada na área da comunidade do Alemão, e as entrevistas com os alunos da E.M. Bahia pretendem emoldurar essa análise.

3.3. NCB – MULTIEDUCAÇÃO: princípios educativos e núcleos conceituais – a estrutura curricular do Sistema de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro

A partir do recorte na rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro, torna-se condição primordial a análise do currículo, mesmo que parcial, em vigência nessa rede. Embora várias propostas curriculares tenham sido implantadas na Rede de Ensino Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, o documento conhecido como Núcleo Curricular Básico Multieducação tornou-se o currículo mais significativo dentro e fora do próprio sistema de ensino.

Publicado em 1996 e mantendo atualizações entre 2007 e 2008, esse currículo foi estabelecido em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que uma de suas mentoras foi a Prof. Regina de Assis, nesse período conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Sendo assim, antes mesmo de os sistemas educacionais públicos iniciarem a discussão sobre uma estrutura curricular que abrangesse não apenas conteúdos, mas também temas incidindo sobre a formação integral do sujeito, a cidade do Rio de Janeiro iniciou o desenvolvimento desse projeto.

De acordo com o planejamento da SME/RJ, o Núcleo Curricular Básico (NCB) Multieducação pode ser definido como:

> Base sobre a qual as escolas municipais criam e organizam seus projetos pedagógicos. Redefine a escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contemplando as múltiplas faces da cidade e os diferentes contextos culturais em que vivem seus alunos, pais e professores. Sugere a abordagem das disciplinas curriculares a partir de Princípios Educativos e Núcleos Conceituais.[7]

Partindo desse pressuposto, pode-se depreender que o NCB – Multieducação encaminha a formulação das propostas pedagógicas de suas unidades de ensino, norteando filosófica e pedagogicamente o fazer de toda a comunidade escolar.

Em sua apresentação, o documento traduz claramente a busca do entrosamento escola/realidade, ampliando a atuação pedagógica para “além muros”.

> [...] Queremos enfatizar a importância do papel da escola [...], onde não basta apenas o reconhecimento das formas de exclusão social [...], mas é importante que a escola se reconheça como instituição que proporciona experiências ricas, do ponto de vista cultural, ampliando as possibilidades já existentes e criando novas perspectivas. Na verdade, a compreensão da diversidade situa-se não apenas num inventário da vida dos alunos, mas, também, no movimento de entender as formas de organização da sociedade, capazes de nos apontar caminhos na construção de uma convivência com nossos alunos, onde igualdade e diferença não são polos opostos, mas complementares. (SME/RJ, MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p. 8)

Apresentando como visão de mundo e, consequentemente, de ensino-aprendizagem, a concepção sócio-histórico-cultural representada por Lev Semyonovitch Vygotsky, o documento traz uma discussão sobre as teorias do conhecimento, assim como sobre a implantação efetiva desse currículo nas escolas municipais, levando em consideração a articulação entre a escola, a vida e a cidadania. A multiplicidade é a tônica do documento, contando com a participação de mais de 70% dos professores lotados na rede e levando em conta *múltiplas ideias e visões de mundo, múltiplos contextos e culturas de pessoas de diferentes idades e lugares* (MULTIEDUCAÇÃO, 1996, p. 108).

No sentido de objetivar ações pedagógicas que busquem a discussão proferida pelo documento norteador, indica a formulação de um currículo que

[7] <http://www.rio.rj.gov.br/sme>

pronuncie **Princípios Educativos** – Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens – e **Núcleos Conceituais** – Identidade, Tempo, Espaço e Transformação. A proposta se resume à utilização de princípios educativos que perpassem os conhecimentos estruturais significativos, que foram estabelecidos como Núcleos Conceituais.

Núcleos Conceituais e Princípios Educativos foram pensados no sentido de formar uma rede em que os conhecimentos historicamente adquiridos criassem alicerces tornando-se significativos na formação dos cidadãos. O próprio documento questiona a finalidade da educação na *Alvorada para o Terceiro Milênio* e esclarece que a relação com o Meio Ambiente provocada pela ação conjunta de Trabalho e Cultura, por meio da Multiplicidade de Linguagens, torna-se fundamental se entendemos a educação como instrumento de transformação no mundo.

A categoria *trabalho* como um desses princípios apresenta-se em uma perspectiva ampliada, sendo considerado inerente à atividade humana que não se resume às práticas laborais assalariadas, assumindo uma concepção de produtividade em que não cabe a hegemonia entre trabalho intelectual e manual, trabalho artístico e industrial. A escola, a partir dessa perspectiva, torna-se produtora de conhecimento e seus alunos se tornam parte dessa rede laboral, conforme podemos observar no trecho da Multieducação:

> São inúmeras as formas de produção do conhecimento e de sua distribuição e todas resultam dos confrontos cotidianos das pessoas com a natureza e com outros seres humanos. A escola deve promover a democratização do saber sobre o trabalho, socializando o saber [...] Desta forma, as habilidades a serem adquiridas nas diferentes áreas de estudo ou disciplinas: Leitura, Escrita, Matemática, História, Ciências, Artes etc. tanto são instrumentos para compreensão das relações sociais quanto podem ser vistas como formas de introdução para o trabalho.
> Conteúdos atualizados e inter-relacionados entre os diversos campos do saber possibilitarão aos alunos uma melhor compreensão do mundo social e produtivo. (SME, 1996, p. 122)

Embalados por essa estrutura curricular, os profissionais passam a se debruçar sobre a possibilidade de projetos que possam coligar Princípios Educativos e Núcleos Conceituais, aliando a necessidade de uma formação integral do educando preconizada pela legislação que acabava de ser gerada – LDB n° 9.394/96.

Muitas propostas de trabalho foram desenvolvidas, sobretudo nos espaços de extensividade da Rede. Entretanto, em acompanhamento aos planejamentos pedagógicos das unidades escolares, percebemos que a ocupação com o conteúdo propriamente dito, assim como a metodologia para ensiná-los, parecia ser a principal preocupação. Quando questionados sobre a aplicação dos princípios educativos ao fazer cotidiano de cada Unidade Escolar, em geral a balbuciante resposta apresentava ações mais concretas no que se refere ao meio ambiente, às diferentes linguagens e, em alguns casos, à cultura. Ao longo desses mais de vinte anos integrando a rede, podemos depreender algumas situações já vividas no que tange as dificuldades encontradas para a concretização desse currículo, sob essa organização.

Os saberes docentes, conforme enuncia Maurice Tardiff (2004), se constituem para muito além dos quadros de formação escolar. Assim como, no capítulo anterior, destacamos que para Marx, os profissionais da educação como partícipes de uma dada sociedade se apresentam como trabalhadores alienados de seu objeto de trabalho, compreendemos que a formação do profissional de educação perpassa a materialidade de experiências que este vive. Muito recentemente, aos docentes foi apresentada uma prática pedagógica que liberta o currículo das intermináveis listas de conteúdos. Sua vivência de aluno e aprendiz deixa as marcas de uma metodologia curricular eminentemente conteudista. Sendo assim, entendemos que apenas o investimento significativo em formação continuada pode desestabilizar as práticas pedagógicas cristalizadas, ampliando a atuação docente pela via de entrecruzamento de princípios educativos.

Outro ponto a ser analisado seria exatamente o silêncio incômodo do princípio educativo *trabalho* entre os currículos dinamizados[8]. Mesmo que de forma incipiente, as manifestações transdisciplinares que abordam as múltiplas linguagens e o meio ambiente se materializam com mais frequência no cotidiano das escolas. Esses temas vêm arrombando a porta da frente das escolas nas últimas décadas. O apelo da mídia no que diz respeito às questões sobre o meio ambiente é indiscutível. Campanhas publicitárias se apresentam enfocando a necessidade do uso racional dos recursos naturais, sobretudo da água, o cinema transformou em sucesso

[8] Chamamos aqui de “currículo dinamizado” aquele que efetivamente ocorre na dinâmica pedagógica cotidiana.

absoluto o documentário Uma verdade inconveniente[9], a respeito das mudanças climáticas no mundo, com o ex-vice-presidente dos Estados Unidos e Al Gore -, os movimentos de organizações da sociedade civil voltados para as questões ambientais que explodem por toda parte.

As crianças e os jovens que entram em contato diariamente com tais temas pela mídia cada vez mais acessível a todos, sobretudo nas grandes capitais, chegam à escola ávidos por discutir esses temas e, para isso, já apresentam sua forma peculiar de utilizar as diversas linguagens disponíveis fora do ambiente escolar. O currículo, a tecnologia apresentada de forma tão orgânica nos dias de hoje e a motivação dos alunos criam um ambiente bastante propício ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo. A qualidade das informações e a capacidade crítica de análise sobre os temas não estão sendo discutidas neste momento. Apenas apontamos como as demandas sociais em algum termo facilitam o desenvolvimento do trabalho a ser desenvolvido e que podem indicar a maior incidência desses temas no cotidiano escolar.

No que tange a cultura, desde a formação inicial, vem sendo apresentada aos professores como o cerne da educação escolar. Conforme nos lembra Forquin (1993), “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela”. A partir daí, diversos matizes se apresentam formalizando conceitos de cultura, conforme abordamos anteriormente. Mesmo adquirindo aspectos muitas vezes limitados, o tema da cultura é recorrente nos currículos dinamizados, seja ela a cultura considerada oficial ou até mesmo o atendimento às diversas expressões culturais.

Todavia a discussão acerca do princípio do trabalho nos parece mais um fantasma a pairar nos currículos dinamizados do que uma proposta de trabalho. De acordo com o panorama histórico apresentado até aqui, pode-se perceber, como nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2007), que “o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. Através das relações sociais do currículo, as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas”. Partindo dessa premissa, utilizar o conceito de trabalho como princípio norteador da formação do educando significa analisar detidamente as relações que advêm entre

[9] Filme lançado em 2006, dirigido por Davis Guggenheim.

trabalho e capital, a divisão social do trabalho e a apropriação dos meios de produção.

Quando destacamos esses aspectos, compreendemos que essas discussões devem ser anteriores à dinamização do currículo, ou seja, devem integrar as preliminares na formalização do currículo de cada escola. Basicamente, não há possibilidade de apresentar o fazer pedagógico dessa discussão em uma feira, exposição ou um trabalho midiático sem, contudo, estabelecer uma base científica estruturada pelos docentes.

De forma alguma estamos sugerindo que os demais princípios não necessita de uma base teórica organizada; entretanto técnicas pedagógicas variadas podem ser utilizadas em atendimento à demanda dessas discussões. De algum modo, quando o professor tem a possibilidade de trabalhar um conceito por meio, por exemplo, de um vídeo criado pelos alunos, sente-se contemplado com relação às múltiplas linguagens. Quando a escola participa de projetos como o "Tudo ao mesmo tempo no Rio"[10], assim como quando promove feiras internas de Ciências, sente-se confortável atendendo ao princípio do meio ambiente. Quando estabelece a Feira de Cultura, normalmente organizada no mês de setembro, em que várias expressões culturais são apresentadas, o grupo de professores parece ter a certeza do dever cumprido nessa área. Entretanto, quando buscamos a materialidade das discussões acerca do trabalho no fazer pedagógico cotidiano, temos dificuldade em encontrá-la.

Sem dúvida, essa discussão poderia permear o tecido complexo das ações curriculares da escola, sobretudo da escola destinada às séries iniciais, mesmo contrariando o senso comum docente a respeito da faixa etária ideal. Pois, em nível geral, muitos professores consideram tais discussões pertinentes aos adolescentes e adultos, mas inconvenientes às crianças, dada a sua complexidade. A esse respeito ressaltamos as palavras de Gramsci:

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, pois que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho [...]. Esse é o fundamento da escola elementar; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de

[10] Projeto da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro que ocorre há vinte anos em 5 de junho (Dia do Meio Ambiente) em que escolas participam de exposições em praças públicas, estimulando a discussão ambiental entre a população.

> professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desse dever, é uma outra questão, ligada à crítica do grau de consciência civil, de toda a nação de que o corpo docente não é mais que uma expressão, ainda amesquinhada, e não certamente uma vanguarda. (GRAMSCI, 1989, p. 130)

Talvez esse seja um dos maiores desafios na materialização do NCB Multieducação organizado a partir de princípios educativos. A formação continuada dos professores nem sempre garante uma discussão que incite a modificação da prática pedagógica no sentido de uma reflexão sobre as relações entre a educação e o mundo do trabalho. Em geral, as chamadas capacitações versam sobre metodologias de ensino, sob uma orientação técnica garantindo a prática das atividades, mas esvaziadas da discussão teórica que sustentariam inclusive a criação de novas atividades práticas.

Entretanto, a realidade insiste em bater às portas das escolas. As desigualdades sociais estão cada vez mais claras, sobretudo na sociedade do emergente século XXI. A violência urbana ancorada na falta de perspectiva de jovens e adultos de uma inserção qualitativa no mundo do trabalho atinge a população de um modo geral e a escola de modo particular.

Nesse quadro, o currículo vem sendo desafiado cotidianamente pelos anseios dos discentes e pela demanda de ordem social, obrigando muitas vezes a materialização de um currículo que é dinamizado para além das expectativas planejadas. Vários exemplos ratificam essa premissa; entretanto, destacaremos em particular a vivência de um determinado projeto na Rede Pública Municipal de Ensino que contou com nossa participação.

A utilização dessa experiência busca exemplificar a forma que o currículo parece transbordar de suas estruturas, a despeito da pedagogia que o norteia. Mesmo considerando que a experiência relatada abaixo pertença a uma dada comunidade carioca onde a geografia do tráfico de drogas condiciona as tarefas cotidianas de seus moradores, a escola se depara em um dado momento com questões de cidadania que extrapolam os objetivos de formação de cidadãos críticos. Sendo assim, embora a referida comunidade não tenha sido objeto dessa pesquisa, esse relato de alguma forma resume em diversos aspectos como a educação pública hoje se comporta diante da universalização do ensino e da utilização do multiculturalismo em seu Projeto Político Pedagógico.

3.4. Projeto União: expressão de uma comunidade

Em maio de 2007, no Rio de Janeiro, no bairro da Penha, em uma comunidade denominada Vila Cruzeiro, vários episódios de violência entre a força militar pública e indivíduos socialmente marginalizados estamparam as manchetes dos jornais. Fato este muito comum neste início de século, em que a guerrilha urbana parece monopolizar as relações urbanas em grande parte.

Diante do quadro, seis escolas presentes na região tiveram suas atividades interrompidas uma vez que não havia segurança para alunos, professores e funcionários. Depois de alguns dias em que o conflito parecia não ceder e as condições necessárias ao fluxo normal de atividades não retornavam, foi convocada uma reunião com responsáveis para que uma solução fosse encontrada em conjunto.

Na sede de um CIEP relativamente próximo da comunidade foram feitas seis reuniões – uma por escola – para o esclarecimento da situação e a busca comum de soluções. Reuniões longas, sob forte tensão emocional, marcaram o período. Entre as diversas manifestações dos responsáveis, algumas foram destacadas.

Ao discutir as possibilidades de atendimento aos alunos, uma das mães brada: “Vocês precisam tirar o ‘caveirão’[11] de lá!” Os profissionais da educação presentes tentam em vão explicar que essa ação fugia à competência daquele grupo. A mãe, então aos prantos, esclarece: “Mas só vocês ouvem a gente.” Em outro momento, uma professora explicava como seria perigoso abrigar as crianças nas unidades escolares mediante os conflitos, quando uma das responsáveis pondera: “Mas a escola é o lugar mais seguro para as crianças.” Sua observação deixa de levar em conta que, semanas antes, escolas foram invadidas ou foram vítimas de projéteis disparados nos conflitos.

[11] Trata-se de veículo blindado utilizado pela Polícia Militar do Rio de Janeiro, utilizado em confrontos de grande porte nas comunidades e objeto de grande terror entre os moradores.

Essa declaração nos faz refletir sobre uma das funções sociais da escola, sobretudo nos grandes centros urbanos, em especial na cidade do Rio de Janeiro, onde nas últimas décadas esse tipo de conflito urbano vem se acentuando. Em uma sociedade em que há áreas urbanas conflagradas, a população tende a se ancorar nas instituições públicas instaladas em seu território. Sendo assim, todas as demandas sociais acumuladas acabam adentrando a porta da frente das escolas e se misturam a seu currículo cotidiano.

Ao verificarmos as comunidades de atuação dessa coordenadoria, podemos afirmar que a única instituição pública que se faz presente em 100% das comunidades é a escola/creche pública municipal – o único braço do poder público presente praticamente todos os dias do ano, exceto pelos períodos de recesso escolar.

A partir dessas necessidades, várias propostas de atendimento foram feitas, até que uma das responsáveis acena a possibilidade de mães reunirem pequenos grupos de crianças em suas casas para dinamizar atividades escolares. Então outra mãe retruca que, na verdade, as crianças precisam da escola, de estar nela. Em conjunto com a comunidade e com a autorização da Secretaria Municipal de Educação, começou a ser esboçado, em parceria com docentes dessas escolas e a equipe técnico-pedagógica da Coordenadoria de Educação, um projeto denominado Projeto União – Família e Escola Construindo Educação.

O projeto consistia basicamente em atender às crianças de sete unidades escolares em uma única unidade escolar, o CIEP Gregório Bezerra, que se mantinha um pouco mais afastado dos conflitos. O próprio CIEP atenderia a seus alunos no primeiro andar, sem alteração de sua carga horária, e as demais escolas ficariam organizadas no segundo andar.

A organização pedagógica construída em parceria com as equipes técnico-pedagógicas das unidades escolares e a Coordenadoria Regional de Educação constava de um atendimento pedagógico em duas horas na própria escola e um Plano de Estudos a ser executado em casa. Tal atendimento seria feito por grupamentos, pois na época o currículo do município se estruturava em três Ciclos de Formação.

Houve a quebra dos muros que costumam ser construídos nas relações entre os atores sociais que dividem o palco escolar. O perigoso território do “meu” teve de abrir espaço à amplidão do “nosso”. Na maioria das salas, mais de um professor atendia a alunos de diversas turmas em um mesmo período de desenvolvimento humano. Enquanto alguns professores atendiam pedagogicamente aos alunos, outros, agrupados em salas, no terraço do CIEP, produziam material didático e reorganizavam o planejamento inicialmente pensado, diante das necessidades que se apresentavam.

Na verdade, o que nos chama a atenção, nesse projeto, não é exatamente sua estrutura ou sua resposta inusitada às demandas sociais daquelas comunidades, mas a clarificação de uma nova função social dessa escola no século XXI que não foi programada por nenhum aparato ideológico dominante. A presença do poder público apenas atuando pela repressão e a ausência de um atendimento aos cidadãos que sofriam os efeitos de uma “guerra” urbana destacaram a escola como a instituição republicana no suporte à população não envolvida nos confrontos.

A expressão dessa situação ocorreu no reingresso dos alunos às atividades pedagógicas. Como os alunos participariam de quatro turnos de atendimento pedagógico, procurou-se atender às crianças menores nos primeiros turnos, deixando os maiores para o último turno. Eis que, nesse turno, ocorreu a expressão de algo não previsto pelos organizadores. Os alunos adolescentes, matriculados em seu último ano de escolaridade na modalidade de ensino fundamental, centenas deles, ao adentrarem a escola novamente depois de tantos dias sem aulas, abraçavam-se esfuziantes, abraçavam seus professores, diretores e funcionários da escola.

No ar, apenas a segurança de estar no território da escola, entendido aqui como um território neutro. Durante um mês, essa rotina se consolidou. A noção de pertencimento dessas crianças e jovens pôde ser percebida. Mais do que receber as lições dos livros, as crianças participavam ativamente todos os dias discutindo as lições de vida, buscando politicamente ações para modificar as ações em suas comunidades.

No dia do lançamento das atividades, as crianças e os jovens discutiram o sentido de identidade no espaço escolar e em sua comunidade, assim como o sentido de cidadania e paz que experimentavam na condição em que se encontravam. A imprensa carioca procurava incessantemente dados sobre o projeto que pudessem comprovar como o atendimento era precário, mas as crianças logo de pronto apresentaram as respostas. Professores, diretores e outros profissionais da educação participantes do projeto não contavam que a expressão curricular tão comum de formação cidadã crítica pudesse ocorrer de forma tão clara e em um momento tão delicado. Ao construírem as pombas da paz, fruto da discussão na sala de aula, muitos ofereceram suas pombas à força policial, expandindo para além dos muros da sala de aula a lição aprendida.

Fig. 01 – Foto publicada em 18 de junho de 2007 – Jornal O Extra

Ao vivenciarmos essa experiência e verificarmos a mudança na paisagem da comunidade que vivia dias de conflito armado pesado, sendo invadida pela presença de crianças que transbordaram o tema da paz para além dos muros da escola, retomamos a pergunta inicial deste capítulo: a que senhor obedecer?

Com certeza as adaptações efetivadas nos currículos das escolas envolvidas nesse projeto ocorreram por uma demanda de grande impacto externo, que deslocou o eixo norteador de cada um dos currículos ali apresentados e fundidos. Entretanto, essa mudança no eixo parece ter aproximado os atores sociais que compõem a comunidade escolar, extrapolando seus resultados de forma bastante positiva. Professores, diretores, coordenadores pedagógicos e funcionários se espantavam com a participação crescente das crianças, dos jovens e dos responsáveis.

Contudo, cabe a reflexão sobre o cotidiano do currículo nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Estaria a escola que atende ao NCB – Multieducação envolvida cotidianamente com esse público no sentido de atender a suas demandas ou atendendo a outros senhores? Diante disso, nos propomos a nos debruçar mais atentamente sobre esse currículo.

CAPÍTULO 4 – ATORES EM CENA – O CURRÍCULO DINAMIZADO

De nada valem as idéias sem homens que possam pô-las em prática.[12]

A partir da proposta teórica do currículo Multieducação, entender como ele ocorre efetivamente na escola, sobretudo na visão dos alunos, parece interessante no sentido de ra/retificar os pressupostos estabelecidos na proposta de trabalho. Ouvir os alunos e analisar suas expectativas com relação à instituição a que estão ligados há pelo menos oito anos parece um aspecto fundamental para a compreensão da necessidade real que a escola gera na sociedade do século XXI.

Tratemos aqui das atividades curriculares que efetivamente são levadas a termo no cotidiano escolar. Sem restringir o currículo às atividades meramente pedagógicas, discutiremos com os alunos valores, crenças e perspectivas que são estimuladas pela relação entre discentes e docentes. Chamaremos este rol de atividades ocorridas na escola de *currículo dinamizado* em complementação ao conceito de currículo oculto, difundido pelas teorias críticas (SILVA, 2007).

Nossa opção pela utilização do termo *dinamizado* ocorre em função do próprio conceito de currículo oculto em desenvolvimento na bibliografia. Tómas Tadeu da Silva (SILVA, 2007) esclarece-nos que, embora a noção de currículo oculto esteja desgastada nos dias de hoje, durante as décadas de 1970 e 1980 essa concepção permeava as discussões acerca do estabelecimento de currículos críticos.

A ideia da existência de um currículo que difundia valores e crenças de forma velada, sobretudo pelas relações que se constituíam entre professores e alunos, tomou força entre os teóricos do currículo, especialmente Philip Jackson e Robert Dreeben (Silva, 2007). Uma vez que esse currículo não se encontrava explícito nos planejamento de ensino, ele tenderia a estar oculto e difundindo a ideologia necessária à consolidação do sistema capitalista dominante. Em geral, os valores reforçados no âmbito escolar dizem respeito à obediência e à submissão às regras.

[12] MARX,Karl.As armas da crítica e a crítica das armas: frases e citações de Karl Marx, org. e apres. de Emir Sader. Rio de Janeiro: Record, 2001.

O que contestamos em verdade seria o conceito de oculto que se atribui a esse fenômeno. Entendemos que, desde que esses conteúdos, valores, crenças e até mesmo a estrutura de uma dada ideologia acontece de modo velado e eficaz no âmbito escolar, esse currículo não pode ser considerado oculto. Ele adquire um protocolo diferenciado na forma de ocorrer, mas não se encontra escondido dos atores que nele atuam. Para analisar esse currículo que não ficou expresso nos planejamentos, há de se ter uma lente apropriada, de sintonia mais fina para detectar tais sutilezas, mas ele encontra-se lá para quem tem olhos para ver.

4.1. Estudo de caso – Escola Municipal Bahia

A rede municipal de ensino conta com 1.065 escolas distribuídas em dez Coordenadorias Regionais de Educação, atendendo da Educação Infantil ao 9º ano de escolaridade. Nossa experiência educacional e profissional tem se desenvolvido no âmbito da 4ª Coordenadoria Regional de Educação, que atende a 40 bairros na região da cidade denominada como área da Leopoldina, abrangendo desde Manguinhos até Vigário Geral, incluída também a Ilha do Governador. Essa coordenadoria recebe em torno de 93 mil alunos, distribuídos em 134 escolas em turnos regulares (manhã ou tarde), assim como algumas unidades em regime integral (manhã e tarde).

A escolha da E.M. Bahia para um breve contato com os estudantes se deu por conta de sua importância no cenário educacional, sua localização geográfica e sua relevância para a comunidade da Maré, hoje considerada administrativamente bairro integrante da XXX Administração Regional.

Historicamente, a E.M. Bahia inaugurada, em 1936 (E/CREP, 2008) fez parte do programa modernista republicano de Anísio Teixeira, que nesse período assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, a convite do prefeito Pedro Ernesto, visando implementar uma política pública de ensino voltada para a educação em massa e a preparação para a democracia. Sua arquitetura faz parte de um projeto específico programado em parceira com a Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares permitindo a execução do projeto pedagógico planejado

pela administração de Anísio. Hoje o referido prédio faz parte do conjunto das 44 escolas municipais tombadas pelo Patrimônio Cultural.

Sua importância para a comunidade local se funde com sua importância geográfica. Localizada no bairro da Maré, porém margeada pela Avenida Brasil, a E.M. Bahia, metaforicamente situada aos pés da passarela nº 10 da avenida, parece transmitir uma esperança de mudança de posição social, através de uma nova porta para a sociedade.

Em nossa experiência pedagógica no centro geográfico da comunidade da Maré entre os anos de 1988 e 2001, verificamos empiricamente que a formação da família mediana da comunidade passava por concluir os estudos na E.M. Bahia. Tivemos a oportunidade de vivenciar longas filas de espera em período de matrícula e momentos de grande tensão entre funcionários e responsáveis para atender a toda a demanda de alunos para a referida escola, mesmo havendo vagas em outras escolas próximas.

A escolha dessa unidade escolar ocorre pelo fato de podermos sintetizar em um mesmo espaço várias dimensões importantes para a análise. Essa escola recebe em torno de 80% de alunos oriundos de uma comunidade multifacetada como a Maré. Nesse espaço escolar, as diferenças, sejam elas culturais ou delimitadas pela nova geografia do tráfico de drogas, não constituem fatores impeditivos na formação dos sujeitos.

Outro aspecto relevante diz respeito à escolha por parte de alunos ainda atuantes no Ensino Fundamental. Primordialmente, as pesquisas relativas ao mundo da educação e do trabalho se detêm no Ensino Médio e/ou Superior. Sem dúvida, nesse momento de formação, os alunos se direcionam efetivamente para o mercado de trabalho. Entretanto, de acordo com a nova conformação do capital no século XXI e a própria crise do pleno emprego, percebemos que os jovens tentam se integrar cada vez mais cedo ao mercado de trabalho, sobretudo nas classes populares.

Enquanto nas classes mais favorecidas os filhos tendem cada vez mais a se especializar academicamente para então alçar voo solo, nas classes populares, mesmo com uma série de medidas que visam à erradicação do trabalho infanto-juvenil, a grande maioria dos jovens busca o ingresso cada vez mais precoce no mercado de trabalho.

Sendo assim, procuramos buscar as informações junto aos alunos concluintes do 9º e 8º de escolaridade em 2008, de ambos os sexos, oriundos da comunidade da Maré[13]. A metodologia aplicada atendeu aos pressupostos da escuta sensível, a ser esclarecida ao longo da apresentação da pesquisa, e o material coletado encontra-se na mídia anexada ao final do trabalho.

4.2. Fala garoto: a função social da escola na visão dos jovens

No sentido de esclarecer a coleta de dados ocorrida entre os dias 8 e 12 de 2008, faz-se necessário esclarecer que a referida escola faz parte da área de abrangência da Coordenadoria onde, no período, eu atuava como assistente de Divisão de Educação. Sendo assim, professores, alunos e responsáveis me conheciam como "a moça da CRE".

Os alunos prontamente se disponibilizaram para a conversa e, mesmo tendo solicitado à direção da escola previamente que me indicasse quatro alunos de cada turma de 8º e 9º ano de escolaridade – sendo que metade deveria ter estudado na E.M. Bahia desde a Educação Infantil e a outra metade deveria ser oriunda de outras escolas do entorno –, todos os alunos pediram para participar.

No sentido de atender às expectativas deles e diminuir a ansiedade em um primeiro momento, nos encontramos com o grupo todo para explicar o sentido da pesquisa e o que gostaríamos de conversar e de que forma encaminharíamos os encontros.

Optamos por utilizar a metodologia da escuta sensível, na qual não apenas o que é dito deve ser levado em consideração, mas o contexto onde essas impressões são geradas, entendendo os entrevistados como sujeitos plenos e não fragmentados apenas por uma face do prisma que os compõe (BARBIER, 1993). Diante dessa concepção, a aproximação do entrevistado e do entrevistador é indispensável, pois a empatia deve acompanhar o processo de desenvolvimento das entrevistas. Não foram estruturadas perguntas prévias; contudo a discussão tinha como objetivo captar a representação que os jovens, oriundos de classe popular na

[13] Ressaltamos que, como se trata de escola pública e em local de fácil acesso, alunos oriundos de diversos bairros freqüentam a escola, portanto optamos por recortar o perfil dos alunos como moradores da comunidade da Maré pelas razões explicitadas anteriormente.

região da Maré tinham sobre a função social da escola, assim como perceber se essa função corroborava seus anseios pessoais.

Para organizar melhor a apresentação das informações coletadas, procederemos a uma breve apresentação dos pontos principais da entrevista, selecionando trechos que serão posteriormente analisados. Nossa opção foi por não identificar os alunos que participaram da entrevista, informando apenas a primeira letra de seus nomes e idades.

Sendo assim, selecionamos dez alunos do período final do terceiro ciclo de formação (último ano do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino em 2008), sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades variando entre 14 e 15 anos. Cinco desses alunos estudaram na E.M. Bahia desde a Educação Infantil e cinco vieram transferidos de outras unidades escolares da área da Maré. Contudo todos são nascidos e moradores da área da Maré.

Tendo esclarecido que estávamos conversando sobre a escola numa perspectiva de conhecê-la melhor para adequarmos aspectos relevantes às necessidades de todos, iniciamos a discussão solicitando a apresentação de cada um para a entrevistadora, pois todos se conheciam, mesmo sendo oriundos de turmas diferentes.

Em formação circular, com a utilização do recurso de gravação das entrevistas – que constam anexadas –, a conversa gira em torno de como se dá a representação da Escola Municipal Bahia no imaginário desses alunos que estão finalizando a segunda etapa de estudos do ensino fundamental.

Ainda timidamente, dois alunos (S., 14 anos, e P., 14 anos) explicitam que a escola em questão é um *caminho para um futuro melhor, uma carreira,* e que a escolha da escola ocorreu por causa disso. Entretanto S. chama atenção para o fato de que *muitas pessoas vêem porque a mãe obriga, o pai obriga, e muitos vêem pra arrumar namorado, mas pra estudar já é mais difícil.*

A função social da escola nesse momento fica clara, como sendo a recorrente do contrato social vigente.

Foi questionado ao grupo o que seria então um futuro melhor e quase em uníssono a resposta foi a de ter um bom emprego e uma família. Ao que J., 14 anos,

acrescenta *e a possibilidade de sair daqui, porque as pessoas de classe social diferente têem preconceito (...) só veem o lado ruim e não tem nada a ver.*

A partir daí, o grupo passou a discutir as principais críticas das *pessoas de fora* sobre a comunidade da Maré e J.A., 14 anos, esclarece que *muitos pensam numa violência que não é verdade.* E quando questionamos o motivo dessa visão externa, ele complementa: *eles tiram isso do noticiário, do jornal e da falta de renda das comunidades.*

Buscando compreender essa visão da comunidade por pessoas estranhas a ela, continuamos questionando o que existe na comunidade que não é retratado pela mídia e J. enumera *a tranquilidade nas ruas quando não tem guerra, os esportes (referindo-se à Vila Olímpica da Maré) e os shows da Lona Cultural.* Ao que C., 14 anos, complementa, sobre a visão da sociedade em geral, *é porque eles são de fora e o que eles veem de fora é a mídia. Você não vê a mídia passar, por exemplo, sei lá, um jogo maneiro que teve. Você não vê a mídia passar a união das pessoas num show maneiro, sem briga, sem confusão. Isso não interessa mostrar.*

Demarcadas então as diferenças entre a comunidade da Maré e a sociedade em geral pela análise do grupo, conduzimos a discussão sobre as possíveis diferenças entre as escolas oferecidas na comunidade e fora dela. Em primeira instância todos afirmaram serem muito diferentes. S., 18 anos, indica que *a escola particular é mais avançada, porque tem mais recursos.* Já J. entende que tem *um ensino mais forte* e P., 15 anos, interrompe pra explicar que essas escolas *têem mais grana e podem fazer salas com mais recursos diferentes e isso ajuda a ter um ensino mais forte.*

Criando uma relação entre a escola e o mercado em geral, passamos a falar sobre a empregabilidade das famílias dos entrevistados. Em um primeiro momento todos afirmaram não ter desempregados na família. Contudo, quando esclarecemos que o emprego a que nos referíamos era o emprego formal, “de carteira assinada”, mais da metade sinalizou o alto índice de desemprego na família.

Então passamos a contabilizar a formação desses desempregados e S. iniciou esclarecendo que sua mãe *estudou, mas largou e voltou a estudar depois de velha.* Ao analisar essa premissa, ou seja, da formação relacionada à condição de empregabilidade, os entrevistados começam a traçar outras hipóteses. J. esclarece

que, em alguns casos, *mesmo tendo estudo, não se consegue trabalho*. *Porque precisa estar preparado, saber de computação, essas coisas.*

Dessa forma, passamos então a estimular a reflexão sobre a garantia do pleno emprego a partir da formação. E quando emitimos essa hipótese da garantia do emprego pela escolarização, houve um contundente e uníssono "não" como resposta. E, refletindo sobre o motivo dessa divergência, V.,14 anos, conclui que há empregos mas, na verdade, não há *gente qualificada.* Alem disso, C. acrescenta que *hoje em dia as máquinas tomaram o lugar das pessoas. Eu vi numa reportagem máquina que faz cirurgia no lugar de dois médicos e com mais competência.* Nesse ponto, P. interfere: *e se falta luz na hora?* Os demais, embora de forma lúdica, ratificam a preocupação em utilizarem-se máquinas no lugar dos trabalhadores.

Questionado sobre o que, além do estudo regular, poderia ser considerado primordial para assegurar espaço no mercado de trabalho, S. enumera a faculdade, entrar para o quartel, entre outros aspectos, todos relacionados à formação dos sujeitos. Ainda assim, insistimos indagando de que forma uma pessoa poderia ser considerada qualificada para a sociedade, ao que V. reflete esclarecendo que *há cursos técnicos que qualificam direto pro mercado de trabalho.*

Aqui podemos permear o discurso dos alunos com a política vigente ainda encaminhando as atividades escolares para o atendimento a um mercado cada vez menos com um desenho delimitado, mas com a ideologia dominante ainda com traços bastante fortes:

> Nada mais compreensível, portanto, que a fábrica tente controlar as representações e as formas de concretização da qualificação/desqualificação, e da aquisição do saber teórico/prático, na medida em que, se a ausência de saber teórico obtido na escola ou em outras instituições compromete a acumulação de capital, o excesso desse tipo de educação pode ser igualmente comprometedor, por expor ao operário um processo pedagógico que a fábrica já não controla, tornando-se mais difícil seu disciplinamento. (Kuenzer, 2002, p. 132)

Partindo para uma abordagem mais pessoal, buscamos questionar o que aqueles alunos, terminando o ensino fundamental, esperavam obter a partir de sua formação. C. inicia dizendo que pretendia *fazer vários cursos para não ter uma opção só. Se você fizer curso de barman, administração, sei lá, informática, aí você sai mais ou menos qualificada.*

Ao serem questionados sobre os motivos dessa necessidade de formação em várias áreas, C. esclarece *pra garantir o emprego que a gente quer.* E, na sequencia do raciocínio, provocamos o grupo a refletir sobre os motivos de não haver o emprego que desejamos para atender a todos. Ao que J. retruca *ter, tem mas não é pra quem mora aqui.* Explorando mais essa informação, junto aos outros alunos, S. informa que *para conseguir emprego não pode dar o endereço daqui. Porque quando descobrem que é na favela, não dão emprego.* Perguntamos se a solução seria mudar-se da comunidade e quase todos disseram que não, exceto J., que desde o início relatou o desejo de sair da comunidade.

Nesse aspecto, podemos perceber que, mesmo a estrutura capitalista não garantindo o pleno emprego a todos os cidadãos, há a representação de que a qualificação focada nas atividades do mercado geram maiores chances de sucesso.

> O modelo capitalista se caracteriza por uma separação permanente entre teoria e prática, concepção e execução, pensamento e ação. Não obstante a realidade capitalista ser dialética, não existindo essa separação ao nível da práxis, ela precisa ser produzida e justificada, como condição necessária de dominação do capital sobre o trabalho. (KUENZER, 2002, p. 137)

Retomamos então, a questão com J., que esclarece *não é que eu não goste daqui, mas é que morar na favela prejudica na hora de arrumar emprego*. E J.A.: complementa: *se você coloca lá Maré e aquela outra pessoa é de Ipanema, Copacabana, você pode ter currículo, mas ela coloca aquela pessoa porque sabe que ela tem mais condições e não mora na Maré... E não é nem o fato de morar na Maré, é em qualquer comunidade.* Sendo solicitado a esclarecer mais essa ideia, o aluno completa: *quando não é por cor, é por origem. Quando há pessoas muito brancas e outras negras, a pessoa prefere a pessoa branca do que a negra.*

Nesse instante S. retruca: *acho que não tem nada a ver, acontece com branco e com negro,* e J. volta a defender seu ponto de vista: *mas acho que o preconceito é mais forte com a raça negra.* Indagamos ao grupo se essas relações são comuns também dentro da escola. J. prontamente responde: *aqui não porque é tudo misturado, tem branco, tem negro, tem amarelo, tem tudo quanto é tipo de cor.* E quanto aos postos de trabalho da comunidade, J. esclarece: *aqui não tem muito disso não, mas se você for lá pra zona sul você vi ver muito isso, mas eles não falam isso na cara da pessoa. Eles falam pelas costas, o que é muito pior.*

É nesse ponto que uma das divergências apontadas entre o planejamento curricular da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e o produto das discussões entre os alunos fica patente. O NCB preconiza um currículo baseado no multiculturalismo e, como destaca Tomaz Tadeu:

> Uma perspectiva crítica de currículo não procederia por simples adição, através da qual o currículo se tornaria "multicultural" pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades. [...] Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade. Mas de questioná-las. [...] Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político. (SILVA, 2007, p. 102)

Ampliando a discussão, partimos para a reflexão sobre a possibilidade de outras formas de emprego, sem contar exatamente com a carteira assinada e os benefícios sociais que essa estrutura contempla. Como o grupo pareceu ter dificuldade de ver qualquer atividade que não fosse caracterizada pelo pleno emprego como atividade legítima de trabalho, a partir de exemplos de ocupações da economia informal, fomos extraindo alguns conceitos. Para V., *trabalho é dinheiro e cansaço.* S. e J. consideram que *a escola dá o maior trabalhão, estudar, fazer as provas. No trabalho, a gente trabalha pra ganhar dinheiro e na escola trabalha pra passar de ano.*

A partir daí, passamos a explorar os desejos pessoais de formação: J.A. afirma que deseja fazer engenharia civil, S. deseja ingressar na carreira militar. V. pretende ser advogada, M. fuzileiro naval, J. professor de Educação Física, T. contadora, A.P. marinheira, J. H. professor de Educação Física, C. professora, P. quer trabalhar com informática.

Com o assunto tendendo para informática, os entrevistados começam a falar da falta de oportunidade de utilização do laboratório de informática e P. diz *devia ter um laptop para cada aluno*. Outros entrevistados informam que fizeram outros cursos em outros lugares particulares ou em Organizações da Sociedade Civil na própria comunidade para atenderem à demanda crescente da sociedade no que diz respeito aos conhecimentos de informática. Ao refletir sobre essas diferenças entre a escola pública e a privada no que tange a informática, J. opina que *na escola particular tem sempre aula de informática*, com um ar um tanto ressentido.

4.3 – Dinamizando o Núcleo Curricular Básico Multieducação

Partindo do pressuposto elencado aqui, anteriormente, de que o currículo que ocorre plenamente no âmbito escolar não é exatamente o que se encontra expresso nos documentos oficiais da escola, buscamos analisar a fala desses alunos comparativamente ao que o NCB – Multieducação preconiza. Sendo assim, a partir das observações feitas pelos alunos da E.M. Bahia e considerando o planejamento curricular a que esses meninos ficaram expostos por, no mínimo nove anos, podemos estabelecer um paralelo entre os princípios básicos que norteiam o currículo e a efetiva formação de visão de mundo desses atores sociais que não apenas transitam na cena, mas interagem com ela.

Um aspecto estrutural desse currículo parece ser a importância destinada ao multiculturalismo, o que pode ser percebido desde sua nominação. Os adolescentes entrevistados parecem perceber isso com alguma clareza, como podemos verificar na fala de J. quando, com bastante naturalidade, enumera as etnias e grupos sociais que convivem em sua escola e a naturalidade como os demais se colocam diante do tema.

Contudo, extrapolar os conceitos para além da simples constatação parece rarear no discurso dos alunos quando constatam que pessoas brancas e que moram em bairros diferentes de comunidades populares são mais bem – sucedidas na disputa pelo mercado de trabalho e, embora com alguma indignação, tendem a uma certa aceitação passiva – quando, na verdade, a articulação curricular entre princípios educativos e núcleos conceituais prevê o fortalecimento da identidade por meio da transformação pelo trabalho.

> Trabalhar a questão da identidade de cada aluno, de toda a turma, da própria escola, seu bairro, sua cidade, seu estado, país, continente, planeta levará os professores a repensar estas identidades num tempo e espaço em constante transformação. (SME/RJ, 1996, p. 8)

A alienação dos sujeitos de suas condições humanas essenciais se enuncia de forma mais clara quando em debate na entrevista S. e J. possuem pontos de vista divergentes a respeito do preconceito social *versus* preconceito racial. S., por ser branca e oriunda de classe popular, considera que o preconceito se dá por conta de sua posição social; já J. compreende que, além da questão econômica, o acirramento do preconceito se dá pela vertente étnica. Nesse ponto a tensão entre a consciência de si e as experiências cotidianas parece ratificar a noção de trabalho alienado a ser estimulado pela lógica capitalista.

> A actividade vital consciente distingue o homem da actividade vital dos animais. Só por esta razão é que ele é um ser genérico. Ou melhor, só é um ser consciente, quer dizer, a sua vida constitui para ele um objecto, porque é um ser genérico, unicamente por isso é que sua actividade surge como actividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem enquanto ser consciente, transforma a sua actividade vital, o seu ser, em simples meio de existência. (MARX, 1983, p. 165)

A propósito da discussão sobre o trabalho, alguns pontos na formação do conceito foram observados. O discurso da ideologia dominante inicia reinando durante as entrevistas, corpos soltos, tagarelice adolescente e muita segurança. Afinal, todos estavam confortáveis para falar de assuntos que todos dominavam. Finalizando o ensino fundamental, de um modo geral sentem-se encaminhados para o tão sonhado mercado de trabalho para o qual eles foram formados.

Nos deparamos então com a primeira incoerência entre o currículo e a ideologia que move esses meninos e meninas. Ao tratar o trabalho como um dos princípios educativos, ou seja, como premissa que norteia o percurso pedagógico, o NCB – Multieducação destaca:

> Representam um repertório de valores e experiências acumuladas, ampliando as diversas possibilidades de reflexão sobre o conhecimento culturalmente organizado, possibilitando inferir novos pontos para análise**: (1) o ambiente sócio-político-econômico, o processo de humanização, a conscientização ambiental, a valorização dos** 10 **direitos humanos; (2) o trabalho como instrumento para compreensão da história do homem, das relações sociais, da ampliação da inserção social e da mudança qualitativa no processo de formação do homem e da sociedade; (3) a cultura como território de conflito, como expressão popular, como artefato de um grupo social, como marca identitária, como formas de vida, como práticas de significação; (4) as diferentes linguagens que nos permitem ver o mundo com**

> **diferentes lentes, suscitando várias possibilidades para a constituição de conhecimentos.**[14] (SME/RJ, 2007, p. 9)

Articulado, inclusive, com a legislação federal vigente, o currículo não enumera a preocupação em atender ao mercado, mas no sentido de utilizar o trabalho, entendido aqui como uma atividade eminentemente humana, transformadora e intencional, como pressuposto para a aquisição de conceitos, conteúdos, valores e crenças.

Ocorre que no discurso dos entrevistados a tônica foi a de garantia de um bom emprego – talvez militar – por meio de uma prova seletiva ou da análise de um currículo exemplar, onde alguns alunos já enumeram as dificuldades por serem moradores da comunidade da Maré.

Ao desestruturarmos alguns conceitos sobre a certeza do pleno emprego e observando o crescimento do mercado informal na própria comunidade, os corpos já não estão tão mais soltos, os cabelos recebem as mãos por várias vezes enquanto falam, pequenas crises de riso denunciam o desequilíbrio das certezas. Sendo assim, outras questões de relevância e que o currículo costuma silenciar tomam vulto. A necessidade de se adequar ao mercado é, para eles, a grande preocupação, pois chegam ao limite de admitir formarem-se em várias áreas de atuação para assegurar sua entrada pela porta da frente do mercado formal. Na verdade, o grande aspecto transformador da educação preconizado por um dos currículos mais elogiados no mundo prevê saídas possíveis por meio do trabalho e não *para* ele, procurando atender às demandas não apenas da sociedade, mas também dos atores sociais que permeiam seu currículo.

[14] Grifo do autor.

4.4 – Considerações finais

Afastando-se da visão prescritiva de pesquisa, buscamos aqui a reflexão de uma possibilidade de interlocução entre os diversos discursos oficiais ou não que foram apresentados ao longo da dissertação. Nesse sentido, buscar uma forma mais endógena de entender a função social da escola, sem perder de vista sua relação com o mundo que a cerca, parece revelar uma gama de possibilidades do fazer pedagógico no século XXI. Sem receitas ou soluções mágicas, admitir outra possibilidade de formação dos cidadãos do século XXI que sobreponha os anseios de um capital em constante mutação para perpetuar sua dominação abre canais de discussão interessantes no meio educacional.

Nesse contexto, nos propomos a discutir, a partir das reflexões teóricas e práticas que se estabeleceram ao longo do trabalho, o sentido da escola, do trabalho e das possibilidades de transformação, contribuindo para avançar nas reflexões para a formalização da escola do século XXI.

Ao longo da pesquisa, algumas questões centrais foram recorrentes, acompanhando a reflexão sobre o papel que a escola desempenha nos primeiros anos do Terceiro Milênio. A relação orgânica das escolas com o meio socioeconômico onde ela está inserida é uma delas. Na verdade, muito nos incomoda a visão empírica e compartilhada por alguns discursos científicos de que a escola não mudou e de que existe uma cultura escolar homogênea que sempre tem péssimos resultados e está sempre equivocada, com um certo ar de vir a ser.

Entendemos, a partir da linha histórica traçada, que a escola ao longo dos tempos foi grande subsidiária da manutenção de uma dada ordem econômica vigente e que sua linha de atuação apresentava um caráter exógeno claro. Metodologias, estruturas e filosofias aplicadas na escola parecem estar sempre voltadas para algo fora delas. Entretanto, não podemos considerar que desde a Modernidade a relação da escola com o capital se manteve de acordo com os mesmos protocolos. Há de se admitir que essa relação ocorre em um palco de tensões extremamente dinâmico, que é o currículo em ação, no chão da escola.

Esse palco de tensões cria dinâmicas que se materializam de inúmeras formas: evasão de alunos, relação violenta da comunidade escolar com a escola, índices cada vez piores de desempenho, entre outras. Os vários atores partícipes do processo se justapõem nas ações que são demandadas nas escolas. Alunos, professores, equipe técnico-pedagógica, funcionários, responsáveis, cada um a seu turno se apropria desse embate e emite sua resposta. Diante disso, as relações na instituição escolar, sua função social e seus resultados vêem adquirindo desenhos distintos ao longo da História.

Compreendemos, contudo, que, apesar dessa dinâmica constante, o cerne dos objetivos da instituição escolar, o que poderíamos chamar de “seu núcleo duro”, ainda parece estar atrás de seus muros, lá fora, na sociedade. Evidentemente, essa escola e os atores que nela transitam são parte integrante dessa sociedade, entretanto muitos de seus anseios e desejos são silenciados. Quando nos propomos a compreender todas as facetas de um currículo, considerando-o como um currículo dinamizado, não podemos esquecer que muito do que não se dinamiza no cotidiano escolar precisa ser compreendido como perdas relevantes na formação dos sujeitos.

Muito recentemente, passamos a olhar para a escola a partir dela e não para ela. Seguindo essa linha de ação, nossa pesquisa buscou enunciar uma linha de análise de dentro da escola, mas sem prescindir do olhar relacional com seu meio. Ao ouvir as mães da Vila Cruzeiro e os jovens da Maré, procuramos trazer a voz desses segmentos como balizadores da construção de uma escola que possibilite caminhos em vez de determiná-los.

A partir dos dados levantados em debate constante com a bibliografia, concluímos que mesmo o NCB – Multieducação preconizando uma nova relação da escola com o mundo do trabalho para a Cidade do Rio de Janeiro, essa reflexão ainda não encontra eco do imaginário de muitos jovens. Diante disso, inferimos que o currículo dinamizado junto a esses jovens ainda encontra-se contaminado por conceitos, crenças e protocolos muito próprios do mercado e da ideologia dominante.

Por outro lado, com a experiência amealhada pelos mais de vinte anos de magistério nessa rede, verificamos professores e equipes de formação continuada preocupados em atender às demandas da população, atentos no sentido de formar cidadão críticos rumo à transformação de seu entorno onde quer que ele esteja. Então nos questionamos onde estaria o entrave para que isso não ocorresse.

Suspeitamos que a escola aponte caminhos progressistas a partir de uma visão ainda tradicional e tecnológica. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores, enfim, toda a equipe técnico-pedagógica de uma escola tem em mente e em seu Projeto Político Pedagógico, o objetivo de formar esses cidadãos críticos e transformadores, mas são os mesmo a impedirem o acesso dos alunos aos laboratórios de informática – reconhecidamente hoje um grande instrumento de acesso ao conhecimento. Essa relação dicotômica entre a teoria e a prática faz com que as ações, por exemplo, de formação continuada gerem poucos frutos no fazer pedagógico.

Diante desse quadro, concluímos nos questionando a respeito da função social da escola na Cidade do Rio de Janeiro no século XXI, se ainda assim ela deve servir e a quem servir.

Compreendendo o espaço escolar como privilegiado para estimular os processos de transformação social – afinal, é lá que mudamos comportamentos por meio da aprendizagem –, sugerimos uma reflexão mais endógena desse espaço. Embora a escola esteja mergulhada em uma dada cultura e se inter-relacione com ela, não precisa necessariamente se encarcerar em suas possibilidades. Criar uma escola totalmente autônoma da sociedade seria construir um modelo esquizofrênico de construção cultural; entretanto, limitar essa construção aos limites impostos pela sociedade que já está estruturada seria reduzir substancialmente o papel dessa instituição.

Desafiar a escola e seus atores a pensar de modo diferente as relações socioeconômicas que são dadas parece um caminho, embora ousado, bastante promissor para o emergente século XXI. Uma vez que o sistema capitalista enfrenta uma grave crise estrutural, entendemos que este momento pode favorecer o desenvolvimento de uma nova organização institucional da escola.

A escola hoje não garante mais o pleno emprego, assim como o sistema capitalista vigente também se encontra em remodelação. Conforme verificamos no Capítulo 2, as relações de emprego como entendemos estão em crise e uma nova lógica do capital será admitida.

Nesse sentido, a escola e seus atores devem tomar consciência de seu papel neste momento de transformação e, em uma relação dialógica, construir possibilidades para a transformação. Quando nos referimos a construir possibilidades, estamos destacando uma das funções sociais que parece ficar adormecida entre um conteúdo curricular e outro. Cabe à escola instrumentalizar seus alunos e professores na busca do conhecimento.

Longe das receitas salvadoras, redentoras para a eterna crise da instituição escolar, sobretudo das instituições públicas, encaminhamos como proposta para as práticas em educação a tomada de consciência de todos os atores envolvidos e a quebra dos grilhões a respeito de estruturas consolidadas. Aprender a ver com a lente dos alunos, dos responsáveis e dos funcionários pode ser também uma fonte de ideias transformadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 617-635, Maio/Ago. 2005. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em 14 de abril de 2008.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Outorgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constituiçao37.htm. Acessado em 22 de agosto de 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: *http://*www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituiçao46.htm. Acessado em 22 de agosto de 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro 1988. 25ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 1996.

BRASIL, MEC. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

BRASIL, MEC/INEP. **Educação para todos: avaliação da década.** Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

BRASIL, MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília, 1993. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br. Acessado em 19 de janeiro de 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: "As desigualdades frente à escola e à cultura"**. In: _____, *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro"**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org.), Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

CATTANI, Antônio David. **Teoria do capital humano**. Século XX1. Multirio. Rio de Janeiro: 2005. Disponível em http://www.multirio.rj.gov.br/seculo21/. Acessado em 26 maio 2007.

CHIBENI, Sílvio Seni. O que é ciência? Disponível em http://www.unicamp.br/~chibeni/. Acessado em 2 de maio de 2007.

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

CUNHA, Luiz Antônio & GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DAVIES, Nichola. Disponível em http://www.uff.br/feuff/departamentos/. Acessado em 10 de fevereiro de 2009.

E/CREP. **Guia das escolas tombadas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2008.

FREINET, Célestin. **Educação pelo trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In:** ***A experiência do trabalho e a educação básica***. Frigotto G. e Ciavatta M. (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1984.

FRIGOTTO Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de Século**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, 2003, v. 1, n. 1, p. 45-60.

GRAMSCI, Antonio. **Os cadernos do cárcere**, v. 2. Ed. Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, 7ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p. 76-92.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, Jürgen, **O Discurso Filosófico da Modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOBSBAWM, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).** São Paulo: Cia das Letras, 2005.

http://www.brasilia.unesco.org/. Acessado em 13 de fevereiro de 2008.

http://www.inep.gov.br. Acessado em 8 de maio de 2008.

http://www.multirio.rj.gov.br/portal/. Acessado em 8 de maio de 2007.

http://www.pnud.org.br/home/. Acessado em 19 de fevereiro de 2008.

http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php. Acessado em 25 de março de 2007.

KUENZER, Acácia Z. **A pedagogia da fábrica.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia – A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Trad. Julio César C. B. Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia.** Trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1990.

MAFRA, Leila de Alvarenga e TURA, Maria de Lourdes Rangel (orgs.). **Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação – da Antiguidade aos nossos dias.** Trad. Gaetano lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MARX, Karl. **Manuscritos Económicos-Filosóficos**. Trad. Artur Mourão. Portugal: Edições 70, 1993.

MARX, Karl. **As armas da crítica e a crítica das armas: frases e citações de Karl Marx,** org. e apres. de Emir Sader. Rio de Janeiro: Record. 2001.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Editor: Walter Weiszflog. São Paulo: Melhoramentos Ltda., 1998-2007.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo**. Publisher Brasil, 1998, p. 41-43.

PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, Demerval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: CUT/SNF. *Trabalho e educação num mundo em mudanças.* Caderno de apoio às atividades de formação do Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros. São Paulo: Ed. Autor, 1996.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ. **Núcleo Curricular Básico – Multieducação**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial da Cidade, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/RJ. **Princípios educativos e núcleos conceituais**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial da Cidade, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto (org.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). **Sociologia para educadores**, 4ª edição. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez Editora, 1998.

WCEFA. **Conferência Mundial de Educação Para Todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

ANEXO A – ENTREVISTAS COM ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL BAHIA