

# Escola básica: condições concretas de existência

*Anna Maria Lunardi Padilha<sup>1</sup>  
Elisângela de Fátima Pedrosa Braga<sup>2</sup>*

## RESUMO

Este artigo se propõe a abordar questões relativas à função social da escola, com base num trabalho de campo que envolveu entrevistas com profissionais - diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras - de escolas públicas em região urbana e rural de uma cidade localizada no interior de São Paulo. O estudo foi ancorado em duas referências teóricas principais: Lev Vigotski e Dermeval Saviani. Da perspectiva histórico-cultural, os processos humanos só podem ser compreendidos pela consideração das condições concretas de vida, visto que o desenvolvimento psicológico é de natureza social, histórica e cultural. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o domínio da cultura é instrumento indispensável para a participação social e política das massas. A análise das entrevistas focalizou dois campos de sentido que permearam as falas das profissionais: sentidos atribuídos à função da escola e aqueles relativos aos modos de organização do trabalho na unidade escolar. Os achados apontam para algumas contradições que estão presentes na multiplicidade de relações vividas pelas entrevistadas. Seus enunciados tanto revelam quanto ocultam conhecimentos e contradições da e na escola, assim como destacam desafios e sentimentos igualmente contraditórios. A respeito da baixa qualidade da aprendizagem, elas aludem a várias fontes: problemas dos próprios alunos ou de suas famílias; a estrutura da rede de ensino e as formas de avaliação externa; a formação insatisfatória dos professores; as exigências externas e o caráter compulsório da realização de projetos alheios aos interesses da escola.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Função da escola. Organização do trabalho docente.

<sup>1</sup> Professora doutora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, SP. E-mail: anapadi@terra.com.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação e diretora de Escola Pública Municipal de Piracicaba, SP. E-mail: braga.elis@terra.com.br.

### **ABSTRACT**

This paper is intended to approach issues relative to the social function of school education, based on a field work that involved interviews with professionals - principals, pedagogical coordinators and teachers - from public schools in urban and rural areas of a town located in Sao Paulo State. The framework for the study encompassed two main theoretical references: Lev Vigotski and Dermeval Saviani. From the historical-cultural perspective, human processes can only be understood under the consideration of concrete living conditions, given that psychological development has a social, historical and cultural nature. From the perspective of historical-critical pedagogy, the mastering of culture is an indispensable tool for social and political participation of the masses. The analysis of the interviews focused on two fields of sense and meaning that permeated the professionals' speech: senses ascribed to the function of school and those related to the work organization in the school unity. The findings indicate some of the contradictions that are present in the multiplicity of relationships experienced by the interviewees. Their enunciations uncover as well as conceal knowledge and contradictions of - and in - the school institution, also pointing to challenges and feelings that are equally contradictory. With respect to the low quality of learning, they allude to various sources: problems of the students or of their families; the structure of school system and the forms of external evaluation; the unsatisfactory process of teachers' formation; the external demands and the compulsory character of projects foreign to the school's interests.

**Keywords:** Elementary education. Social function of school. Organization of teachers' work.

A concepção de educação está profundamente vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir. Essa decisão, porém, não é individual nem depende da boa vontade dos profissionais. Já é antiga a meta da educação para a preparação para o trabalho e formação docente posta para essa finalidade; os esforços para formar professores tinham “o caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalho necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva”, como afirma Tonet (2010); algumas profissões não exigiam nenhuma formação e propagava-se que quem frequentasse a escola e se esforçasse,

por mérito, teria melhores oportunidades no mercado de trabalho. Sabemos quantas crianças, jovens e adultos foram expulsos da escola e da vida mesmo se esforçando!

O novo modelo produtivo - com advento da sociedade moderna, capitalista, burguesa - foi exigindo especializações: era preciso aprender a pensar, resolver problemas novos, ser criativo, enfrentar circunstâncias não previstas. Novos discursos, novas resoluções. A questão é que há, apenas, uma aparente liberdade de escolha. Aprendemos a desejar nas condições concretas de vida social. É assim que nossa consciência se constitui. “O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”, afirma Bakhtin (1992a, p. 114).

No estágio atual em que se encontra a sociedade, a divisão do trabalho marca fortemente o lugar de quem deve saber mais para continuar dominando e de quem deve apenas saber o básico. A expressão “escola básica” não é neutra, nem ingênua. Interessante a análise de Noronha (2003) quando discute sobre a avaliação escolar submetida à avaliação pelo mercado. Explica a autora que o Projeto Educação para Todos, produzido como resultado da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtiem, 1990, objetivava ampliar a oferta de educação básica em todo o mundo visando à inserção no mercado de trabalho. Aparentemente - e enganosamente - a educação seria para promover a emancipação da classe trabalhadora. Um exame mais detido, no entanto, diz Noronha (2003, p.89),

revela que não existe uma preocupação com a universalização do ensino público e de outros direitos sociais. No caso da educação, trata-se de oferecer somente uma “cesta básica” de educação rarefeita, visando a tornar os indivíduos mais eficientes na condução e gestão de sua própria pobreza, bem como o controle dos conflitos.

Quanto à organização do trabalho didático, especificamente no que se refere ao processo de aquisição da leitura e da escrita, há uma visível disseminação de um conhecimento vulgar e simplificado - também “básico” - sob o discurso da “qualidade do ensino” ou “escola de qualidade”. Não é recente a discussão sobre o que venha a ser alfabetização e letramento, porém, quase sempre sem a densidade necessária. Neste texto não pretendemos nos aprofundar nessa questão, mas conclamar ao debate,

apontando, pelo menos, uma questão: à medida que a alfabetização foi secundarizada, tomada apenas como aquisição de um código e o letramento passou a ser especificado como o uso social da leitura e da escrita, os filhos dos trabalhadores (mesmo que muitas vezes sem trabalho) nem estão alfabetizados, nem letrados.

Mas que tipo de sociedade nós desejamos? Que educação? Qual o compromisso do professor com a sociedade e a educação desejadas? Os desafios impostos, a depender da direção assumida, são os de articular a escola com os interesses da classe dominada, ainda hoje impossibilitada de ter pleno acesso a todos os níveis de ensino e real domínio do saber acumulado pela humanidade, como desejou Gramsci (1979, p. 137) ao afirmar “[...] que uma escola de tendência democrática não pode consistir apenas em qualificar a classe trabalhadora”, mas, diz ele, “[...] por meio da educação escolar, que cada ser humano aprenda tudo o que for necessário para que possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo”.

## **A escola e suas condições concretas de existência**

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2008a, p. 13)

A escola é uma instituição cujo papel vem se modificando no decorrer da história. Já foi um espaço de ocupação do tempo ocioso, na sociedade antiga ou escravista, e na medieval ou feudal. Nesses dois tipos de sociedade, a escola aparecia como educação complementar. A modalidade principal de educação para maioria da população, naqueles períodos, continuava sendo o trabalho. A educação acontecia no ato, no decorrer da própria vida, no processo de trabalho. Saviani (2008a) explica que, com o advento da era moderna, os meios de produção se deslocam da terra, enquanto atividade principal de produção, para atividades mercantis. Os meios de produção passam a assumir a forma de capital. “Surge, então, uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesa. Esta desloca o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a

indústria” (p. 95). Nessa nova sociedade, a classe dominante é a burguesia, a qual não tem tempo ocioso, “[...] é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital” (p. 96).

Para a classe burguesa, a escola, inicialmente, tem a finalidade de colocá-la no poder. A educação, portanto, deveria ser universalizada. Após o alcance desses seus objetivos, a finalidade da escola passa a ser pensada para perpetuar a organização da sociedade.

Ao pensar a escola como determinação social, Duarte (2006, p. 5-6) contribui com essa discussão e evidencia algumas das contradições que a constitui:

A contradição que perpassa toda a sociedade capitalista contemporânea e que se faz presente também no campo da educação escolar é a contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dessa produção [...].

Essa contradição atingiu, na atualidade, uma forma particularmente aguda: por um lado, nunca a produção e a reprodução das condições materiais da existência social exigiram tanto a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo, mas, por outro, a automação diminuiu o número de trabalhadores necessários à produção material, gerando uma massa cada vez maior de excluídos e a possibilidade de exploração maior dos que estão nos postos de trabalho sob a ameaça de desemprego. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações de produção.

Saviani (2008b, p. 55) indica uma direção para ajudar a esclarecer algumas das indagações iniciais deste estudo, sobre a escola e o espaço que ela ocupa no processo de ensinar e aprender:

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

É possível concluir que a escola, no contexto em que está inserida (e não podemos pensá-la desvinculada do contexto social), é um lugar de instrumentalizar as massas. Como diz Duarte (2001, p. 10):

[...] devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; [...] devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; [...] devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano.

Para Vigotski, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais acontece nas relações sociais e é mediado pelo outro por meio da linguagem, signo por excelência. Os modos culturais de agir, de pensar, de se expressar são internalizações e podem ser entendidos como um processo de conversão para o plano intrapessoal, das experiências vividas no plano interpessoal. Segundo a abordagem histórico-cultural, passamos a ser nós mesmos nas relações concretas de vida com os outros homens. Diz ele:

Cabe dizer, portanto, que passamos a ser nós mesmos por meio dos outros; essa regra não se refere unicamente à personalidade em seu conjunto, mas à história de cada função isolada. Nela situa a essência do processo do desenvolvimento cultural expresso em forma puramente

lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais. Esse é o processo de formação da personalidade. (VYGOTSKI, 1995, p. 149, tradução nossa)

Para esse autor, o bom ensino é aquele que impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, a escola deve propiciar à criança aquilo que lhe falta. O professor precisa estar atento ao que a criança é capaz de desenvolver com o auxílio de um outro mais experiente, pois assim será possível não só verificar o que a criança consegue fazer até determinado momento, o seu processo de desenvolvimento consolidado; mas também os processos que ainda estão ocorrendo, aqueles que estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O autor é enfático ao afirmar que a instrução se antecipa sempre ao desenvolvimento. Ele diz que “[...] se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1993, p. 236). O desenvolvimento, no entanto, acontece em um ritmo distinto do da instrução. Ele não se subordina ao programa escolar, por ter sua lógica interna. Não há, pois, coincidência entre esses dois processos. “Quando se está ensinando, se está apenas dando início à elaboração de um conceito (p. 237)”. Essas afirmações acarretam muitas implicações para as práticas pedagógicas, tanto no que se refere ao planejamento, quanto às próprias mediações em sala de aula.

Góes (2008, p. 418), ao tratar do que Vigotski (1993) nomeia de “ensino fecundo”, explica que “O trabalho de significação propiciado pelo ensino deve envolver a sistematização já no ponto de partida, mas ela não é o ponto de partida”. Por outro lado, é necessário que desde o início estejam presentes “rudimentos de sistematicidade dos conceitos”. Isso significa que a prática pedagógica, no espaço escolar - próprio para a sistematização dos conhecimentos, na mira de um ensino fecundo - “transforma o ato de pensamento encerrado no conceito e a abrangência das relações com o objeto no mundo” (p. 420). Os resultados, porém, não se apresentam regulares nem imediatos, a cada momento.

## Problematizando a função da escola

Com o propósito de problematizar aspectos referentes à função da escola, apontando algumas das contradições presentes na multiplicidade de relações vividas - a partir do que disseram diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista - no decorrer do estudo, destacamos dois campos de sentido do conjunto dos achados: os sentidos atribuídos à função da escola e os referentes ao modo de organização do trabalho dessas profissionais na unidade escolar. Não nos parece possível, pela concepção teórica aqui assumida, desvincular um campo de sentido do outro, uma vez que quem fala também desenvolve um trabalho na escola.

Nos limites deste texto, destacamos alguns momentos de interlocução entre a segunda autora deste artigo (BRAGA, 2011) e uma das profissionais, a diretora Lívia, conscientes de que nem tudo poderia ser dito e que vazios existiriam, como em todo discurso. A escolha desses enunciados dentre tantos outros registrados deveu-se ao entendimento de os dizeres de Lívia serem representativos das questões aqui abordadas.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico. Captar o movimento não é tarefa fácil, principalmente quando se tem a intenção de compreender os significados atribuídos por nós, articulando-os com os significados atribuídos pelas profissionais entrevistadas. A compreensão não é transparente e nem os sentidos se esgotam, se assumimos os ensinamentos de Bakhtin (1992b).

Lívia atua como diretora da escola da região oeste do município, desde março de 2009. Sua história como profissional de educação inicia-se em 1999, quando, aos dezoito anos, por meio de concurso público, assumiu a sua primeira turma numa escola rural no Município. Em 2000, participando do processo de remoção, começou a dar aulas em uma escola da periferia da cidade, onde permaneceu até 2008. No ano seguinte assumiu a função de diretora de escola em caráter de substituição e, em seguida, em caráter efetivo. Com habilitação no magistério, tendo cursado Psicologia e Pedagogia, não se recorda de quando pequena sonhar em ser professora e conta que não sabia o que era ser professora até assumir sua primeira sala de aula. Convidada a falar sobre a escola pública, Lívia diz:

Quando eu penso em escola o que vem na minha cabeça é: lugar de ser humano, lugar de relacionamento humano, lugar de aprendizagem, lugar de crescimento, lugar de desenvolvimento.

E seu trabalho na escola, Lívia? Como está organizado? - foi questionada.

Emprego as funções de fazer com que a criança e com que as pessoas da escola cresçam, evoluam, e se desenvolvam. Como que eu, enquanto diretora, faço isso? Eu tento no meu dia-a-dia enxergar a escola como um todo, eu enquanto diretora, eu me sinto muitas vezes sobrecarregada porque apesar de eu tentar enxergar tudo pra tudo funcionar, pra que haja esse desenvolvimento, essa aprendizagem, eu às vezes acho que eu enquanto diretora eu não consigo articular todos esses espaços, todas essas coisas, todos os segmentos dentro da escola, professores, funcionários, a sala de aula, o intervalo, o orientador de aluno, a merenda, a comunidade, eu ainda acho muito difícil articular tudo isso, e por eu não ter tido essa experiência antes [...] eu nunca tinha vivenciado isso, então eu estou vivenciando há pouco tempo, então pra mim é ainda difícil articular tudo isso, mas eu tento enquanto diretora pra esse lugar se tornar um lugar de desenvolvimento, de aprendizagem, de relação humana, eu tento enxergar tudo isso e articular tudo isso, nos espaços que eu tenho de reuniões, de avaliação, os quais são poucos, são duas reuniões durante o ano, nas reuniões que eu faço com cada segmento pra essa escola funcionar. (LÍVIA, em entrevista concedida às autoras do artigo.)

Incentivada a falar sobre sua rotina em um dia de trabalho, Lívia inicia seu relato dizendo que planeja a sua rotina registrando-a em um papel, constando todos os itens por ordem de prioridade, mesmo sabendo que nem tudo será contemplado naquele dia; afirma que de tudo o que é planejado quase nada é efetivado: “Chega no final do meu dia e a impressão que eu tenho é de que eu não fiz nada, daí chega no outro dia, eu estou com a mesma lista, e essa mesma lista às vezes dura um mês, eu vou conseguir dar o “tique” na última coisa da lista só no dia que é pra entregar”.

Vários são os fatores descritos por Lívia para que as atividades planejadas não sejam realizadas, desde uma criança machucada que precisa ser por ela atendida devido à falta de funcionário, problema com o intervalo que está sendo conduzido por uma estagiária, falta de água, entre muitos outros problemas.

Outro aspecto demonstrado por Lívia é a sua preocupação sobre as atribuições do diretor de escola:

Eu acredito que seja o papel do diretor o papel pedagógico, o administrativo também, mas o mais importante é o pedagógico, porque daí quando se fala em aumentar uma nota do IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], você está preocupada com o pedagógico, você não está preocupada com o administrativo, lógico que você tem que administrar de uma forma que a escola funcione, que se proporcione conhecimento, aprendizagem, a criança ande, tem que estar tudo organizado, mas você perde muito tempo nessa organização, e daí o pedagógico vai ficando onde? (LÍVIA, em entrevista concedida às autoras).

No final da entrevista, ao ser questionada sobre sua maior preocupação como diretora de escola, Lívia diz:

A minha maior preocupação é não conseguir fazer essa escola ser uma escola como eu penso que deva ser, a minha preocupação é ficar quatro ou cinco anos e as coisas se cristalizarem de uma forma como estava cristalizado quando eu cheguei, eu percebo algumas mudanças, poucas, mas eu sei que se eu não tiver cabeça para não entrar nessa rotina, nesse cotidiano, que vai comendo a gente, a coisa vai continuar como está, porque se eu continuar com a minha rotina do jeito que está sendo esses dias, do jeito que está sendo desde que eu entrei nessa escola, essa escola vai continuar a mesma. A mesma qual? [...] as pessoas entravam, tomavam café, os pais entravam e iam direto na cozinha, as mães eram convidadas pra almoçar lá dentro da escola, e agora elas podem ir até a porta [...] nos primeiros

dias que eu cheguei na escola, tinha 120 pais indo lá na classe buscar a criança, e iam no banheiro, e voltavam, e daí quando eu coloquei que a gente ia fazer a saída das crianças, que ia chamar as crianças e tudo mais, pra isso eu tenho que ter funcionário, coisa que eu não tenho, a estagiária ou o zelador fica fazendo a saída das crianças, nesse primeiro momento, Nossa Senhora! Quem é que está entrando na escola e está mudando tudo isso? Pode não ter sido o caminho, mas pra resolver tudo de momento, foi aquilo, agora, nas reuniões que eu estou explicando o porquê disso, o porquê daquilo, e agora o fundamental foi pra lá, e o portão fica trancado, por quê? Para a criançada não escapar, se eu deixar o portão escancarado como sempre ficou, logo eu vou buscar criança lá na avenida, então, está complicado, então a minha maior preocupação é fazer essa escola funcionar como escola, não como um lugar qualquer, pra isso a gente tem feito algumas ações, foi discutido com os pais nas reuniões a função da escola, qual é a função da família? Qual é a função da escola? O que é o trabalho aqui na escola. Os pais não conhecem, eles pensam que eles largam os filhos deles lá no Maternal I e o filho dele fica lá o dia inteiro sem fazer nada, então a professora tem que explicar o que faz, a rotina da escola, isso não existia até então, as coisas eram muito, assim, muito para o lado pessoal, as pessoas adoravam a diretora que estava aqui, ela tinha um carisma, assim, porque ela lidava dessa forma com a população, com o lado pessoal e não com o lado profissional (LÍVIA, em entrevista concedida às autoras).

Os dizeres de Lívia apontam para sua compreensão sobre a função social da escola. Para ela a escola é um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento, um espaço de formação para todos que estão inseridos dentro da escola articulando essa função com a que seria a sua: a intenção de fazer com que a criança e as pessoas da escola cresçam, evoluam e se desenvolvam.

Durante toda a entrevista seus dizeres estão carregados de angústia e preocupação com medo de não conseguir tornar a escola um espaço de

aprendizagem. Sua preocupação é ficar na escola por quatro ou cinco anos e as coisas se cristalizarem de uma forma como estava cristalizado quando ela assumiu a unidade.

Outro aspecto importante trazido por Livia é a sua função enquanto diretora: centrada no papel pedagógico, sem desconsiderar o trabalho administrativo, não desvincula nem separa o que seja função da escola e dos profissionais que nela atuam. Há um empenho em compreender a sua função dentro da unidade escolar. Silva Junior (1994) nos alerta que para que não aconteça o fracasso da administração escolar é necessário

[...] entender em que consiste a essência mesma do ato educativo; que condições devem necessariamente se apresentar para que se evidencie a realização da educação. Assegurar a presença dessas condições constituirá então, o critério de legitimidade da ação administrativa na educação. Estabelecer com clareza quais sejam essas condições constitui o ponto de partida da ação administrativa, o que significa, finalmente, a necessidade de o administrador dominar a natureza do processo educacional. (SILVA JUNIOR, 1994, p. 75).

Outros enunciados de Livia, em outros momentos da entrevista, apontam a atenção da diretora em relação à esfera pedagógica, principalmente quando define a discussão da proposta pedagógica como aspecto central da reunião de avaliação semestral. É preocupante pensar em uma proposta pedagógica elaborada e não socializada, porém, infelizmente, a intenção não está desvinculada do ato de produção. As condições de trabalho vivenciadas por Livia e seu pouco tempo de atuação na unidade dificultam a materialização de suas propostas. Mas não seria justamente essa uma das muitas contradições que fazem parte da vida e da escola? O discurso desta profissional da educação indicia a importância que atribui à articulação de suas múltiplas atribuições e chega mesmo a enunciar que suas referências para ser diretora e coordenadora-pedagógica têm estreita relação com sua experiência de professora. Buscamos referências em nossa história de vida. Assim como não há história da função da escola de hoje, sem a história da função da escola de ontem com projeções para a escola de amanhã.

Livia fala muito da escola como um espaço de aprendizagem, sendo uma fala recorrente entre os profissionais da educação, tanto nos escritos

sobre escola como nas reuniões pedagógicas, promovidas ou não pelas instâncias públicas. Se a escola é um espaço de aprendizagem, o que se deve aprender nela? Não chegamos a essas questões, mas as discussões teóricas sobre a função da escola estão anunciadas por essa profissional juntamente com sua responsabilização por isso: “A minha maior preocupação é não conseguir fazer essa escola ser uma escola como eu penso que deva ser”. Chegamos a nos perguntar se, algumas vezes, ou mesmo muitas vezes, os profissionais da educação não se sentem culpados porque a escola não consegue ser o que se objetiva para ela. Há uma história de fracasso construída e que tem um poder simbólico forte: ora a culpa é do aluno, ora dos pais, dos professores, do sistema. E outra vez dos alunos, dos professores, dos pais...

Houve um tempo no qual os alunos que não aprendiam eram culpados por isso, ou seja, não possuíam “dons” e a causa do fracasso era justificada nas características individuais (nas suas aptidões, na sua inteligência e nos seus talentos). Soares (1994) define esta explicação para o fracasso escolar como “ideologia de dom”. É uma forma de dizer que todos os alunos estão tendo os mesmos direitos, a igualdade de oportunidade está sendo garantida para se alcançar sucesso e ascensão social e os que não conseguem são responsáveis por isso, pois a concretização da aprendizagem depende das características individuais. Nesta perspectiva a escola não é responsável pelo fracasso de seus alunos. Depois o fracasso escolar foi justificado pela ideologia da deficiência cultural (ibidem). Aqui se acredita que as condições de vida de que gozam as classes sociais, os graus hierárquicos, interferem no processo de formação. Novamente o fracasso recai sobre o aluno, pois ele é portador de desvantagens culturais.

Lívia não usa a expressão “fracasso escolar”, mas a preocupação de não conseguir fazer a escola ser um espaço de aprendizagem, lugar de crescimento, lugar de desenvolvimento nos remete a pensar sobre um espaço de não aprendizagem, pelo menos daquilo que a diretora entende por função da escola.

Compartilhamos com Saviani (2008a, p. 14) o argumento de que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Porém, se a escola não conseguir realizar a socialização do saber sistematizado produzido pela humanidade ela acaba contribuindo para a reprodução do modelo de sociedade que temos.

Mostrando uma realidade complexa, Lívia fala da responsabilidade do processo de ensinar e aprender e traz a família dos alunos, a equipe de trabalho e a Proposta Pedagógica elaborada.

A escola da região oeste tem história, uma história que começou a ser construída em 1982 quando foi inaugurada como Centro Polivalente de Educação e Cultura. Já a diretora Lívia começou a fazer parte desta história em março de 2009. Lívia lembra que antes de sua chegada: “[...] as pessoas entravam, tomavam café, os pais entravam e iam direto na cozinha, as mães eram convidadas pra almoçar lá dentro da escola [...] nos primeiros dias que eu cheguei na escola, tinha 120 pais indo lá na classe buscar a criança, e iam no banheiro, e voltavam”.

Lívia aponta que fez mudanças radicais e acrescenta que a estratégia utilizada pode não ter sido a melhor, mas que, agora, nas reuniões de pais, está explicando os motivos de tais mudanças.

Ao colocar regras para o acesso dos pais ao prédio da escola não desconsidera a importância da família no processo educativo. Em um dos momentos de nossa conversa, ela conta que aproximadamente 50% dos pais acompanham o processo educativo de seus filhos. Demonstra valorizar essa participação. Seus dizeres durante a entrevista também trazem elementos sobre a importância da família quando ela propõe uma discussão sobre os limites entre a função da família e a função da escola e a sua preocupação em explicar aos pais a rotina da escola e o que os alunos fazem dentro dela em todo o período escolar. Seus dizeres nos dão indício que para Lívia a escola não pode ser compreendida como uma extensão da casa e que a escola tem uma função social a ser cumprida e, para que isso aconteça, a escola precisa de uma organização - podemos entender que ela fala das regras e dos acordos.

A entrevista com Lívia nos traz muitos outros elementos para pensar a escola hoje, porém nos detemos nestes, aqui apresentados.

## Considerações finais

Sem intenção de finalizar a discussão proposta para este estudo - o que seria impossível -, mas na tentativa de constituir uma síntese parcial, é possível afirmar, mesmo trazendo apenas alguns enunciados de uma das entrevistadas, que eles suscitam questionamentos acerca das dificuldades

enfrentadas pela escola básica. Esperávamos que nossa entrevistada abordasse as condições de vida da comunidade em que a escola se situa, lembrando que fez parte da pesquisa a caracterização do bairro e que constatamos as poucas condições de infraestrutura e o estado de pobreza em que vivem os alunos. Não captamos indícios de uma crítica ou análise da desigualdade social, da falta de acesso aos bens materiais a que os alunos, filhos da classe trabalhadora, teriam direito, nem um questionamento sobre o motivo pelo qual tantas famílias moram em condições tão precárias.

Os sentidos atribuídos pelas profissionais à função social da escola referem-se a situações concretas vividas por elas; suas vozes misturam-se às vozes dos outros que lhes foram constituindo; os enunciados constituem-se a partir de outros enunciados. Há a presença de outros discursos no interior do discurso (AMORIM, 2004). A escola é um lugar de socialização dos bens culturais construídos historicamente pela humanidade.

Ouvimos que a escola é *locus* de aprendizagem, porém as entrevistadas enfatizaram a *não* aprendizagem dos alunos - e essa é uma preocupação constante. Apesar de se referirem à escola como espaço de aprendizagem, não foram indiciados, nos parece, conhecimentos sobre o que poderia ser entendido como “ensino fecundo”, mesmo sendo esse o desejo e o objetivo da escola, da forma como foi enunciada. A compreensão de que o desenvolvimento acontece em um ritmo distinto do da instrução; que ele não se subordina ao programa escolar, por ter sua lógica interna e que, quando se está ensinando, se está apenas dando início à elaboração de um conceito, como afirma Vygotski (1993, p. 237), poderia ser um caminho bastante profícuo na direção, tanto do que viemos afirmando sobre a formação humana e humanizada dos professores, quanto para um projeto de educação básica. Como já dissemos, essas reflexões acarretam muitas implicações para as práticas pedagógicas, tanto no que se refere ao planejamento, quanto às próprias mediações em sala de aula.

Os discursos das professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas tanto revelam quanto ocultam conhecimentos e contradições da e na escola, assim como destacam desafios e sentimentos igualmente contraditórios. Levantam hipóteses para as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, buscando culpados: as famílias, os alunos, a estrutura da rede municipal, as avaliações externas, a formação dos professores, as exigências e a obrigatoriedade de executarem projetos externos à escola. Também denunciam os modos como as avaliações externas são colocadas para a rede de ensino,

e expõem mais uma contradição: o acesso à escola é garantido às crianças, mas muitas vezes o número de alunos em sala de aula excede o previsto pelo próprio documento que regulamenta o ensino público do município.

Há condições concretas desfavoráveis que atrapalham o funcionamento no interior da escola e impedem a realização de sua função. Mas a escola vista apenas “de dentro” é insuficiente para compreender a escola concreta - situada numa rede de instâncias de regulação e de poder.

Estamos longe de tornar a escola acessível para todos, no que se refere à aprendizagem dos conhecimentos científicos que ganharam validade universal. Os enunciados das professoras apenas sugerem questões como essa, pois faltam a todos nós, profissionais da educação, conhecimentos mais densos que nos permitam aprofundá-las. Opor-se às teorias dominantes exige arsenal teórico consistente.

Os enunciados apontam que os alunos não estão conseguindo aprender o que lhes é ensinado, porém, em nenhum momento, nem Lívia nem as outras entrevistadas explicitaram os conteúdos que são de responsabilidade da escola ensinar, nem as práticas pedagógicas desenvolvidas. Identificamos que, de acordo com as entrevistadas, as condições de trabalho não são favoráveis para o alcance da finalidade apontada: “Quando eu penso em escola o que vem na minha cabeça é: lugar de ser humano, lugar de relacionamento humano, lugar de aprendizagem, lugar de crescimento, lugar de desenvolvimento” (LÍVIA, em entrevista concedida às autoras).

Mesmo denunciando as salas numerosas, o baixo-salário, os projetos externos que atrapalham as aulas, a pressão das avaliações externas, as aulas de reforço que são ministradas em horário regular de aula, a culpabilização pela falta de aprendizado recai com maior força nos próprios alunos e em suas famílias, sem, no entanto, abordar as causas desses problemas.

Se as entrevistadas assumem um compromisso com o ensinar e com o aprender do aluno, vinculando esse compromisso à função da escola, há fortes indícios de que falta o questionamento sobre que é desejável e o que é aprendizagem efetiva. Vêm obstáculos para o aprender, mas não têm dúvidas sobre esse processo.

Lembremos que, de acordo com Vygotski (1993, p. 236), a relação entre o ensino e o aprendizado não segue uma correlação temporal. A instrução se antecipa sempre ao desenvolvimento: “Se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da instrução, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento”. O desenvolvimento

acontece em um ritmo diferente do ritmo da instrução porque não obedece a um programa escolar e não há coincidência entre esses dois processos. Quando o professor está ensinando, apenas está começando a elaboração conceitual. É incorreto, diz Vygotski, pensar que o tempo letivo coincide com o tempo da elaboração conceitual do aluno. O desafio pedagógico é justamente descobrir a lógica interna do desenvolvimento que depende do curso diferente da instrução.

Quanto à dinâmica do desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos, na mesma obra que subsidia esta reflexão, diz que:

Não existe relação única e constante entre desenvolvimento e instrução - os conceitos cotidianos preparam a criança para assimilar os conceitos científicos e os conceitos científicos representam uma enorme possibilidade para o desenvolvimento psíquico da criança, colocando os reflexos da realidade em determinados sistemas, convertendo os processos de sua atividade mental em conscientes e arbitrários (VIGOTSKI, 1993, p. 462).

A elaboração dos conceitos científicos ou escolares vai modificando os conceitos espontâneos ou cotidianos. A cada nova aprendizagem sistematizada, novas formas de pensar a própria vida vão se estabelecendo. Quanto mais os alunos aprendem na escola os saberes organizados, mais desenvolvem novos modos de olhar para os conhecimentos cotidianos.

Se concordamos que a escola é o locus privilegiado de apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, cabe a pergunta: e não é desses conhecimentos, em nível elevado, que os professores devem apropriar-se? De outra forma não será possível compreender a polêmica que se instala no campo da educação sobre a inclusão social e escolar ou a igualdade étnica; em outras palavras, não será possível a universalização do conhecimento.

Em suma, as entrevistadas sugerem “saber” o que ensinar e aprender, “saber” qual é a função da escola. Parecem não ter dúvida sobre isso. Este é um problema para pensar em mudanças.

Para a real transformação, é necessária uma ação coletiva, intencional, específica, em um contexto histórico, em relação a um objetivo ou a um fim que se pretende alcançar. Continuar pesquisando e analisando o que caracteriza a sociedade capitalista, o significado da escola básica nesse contexto e o cotidiano da sala de aula é nosso compromisso.

Diante da questão de base da educação - que sociedade queremos? - o desconhecimento ou o conhecimento parcelado da filosofia e da filosofia da educação, da história e particularmente da história da educação, e, enfim, das ideias pedagógicas é uma lacuna séria que compromete a formação humana do professor e os objetivos da educação e da escola. Estamos, ainda, organizados de modo a atender aos interesses da classe dominante, o que determina nossa prática pedagógica e nosso descontentamento constante como educadores. À medida que nos aprofundarmos nos estudos sobre o humano do homem, chegaremos às raízes da desigualdade e, só assim, deixaremos de ser ingênuos - teórica e praticamente.

Como afirma Tonet (2010), “é preciso conhecer a realidade social concreta, aí implicada a história da humanidade, a forma capitalista da sociabilidade e a natureza da crise por que ela passa hoje”.

## Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992a.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BRAGA, E. F. P. **Escola pública, que escola é essa?** 165 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba- São Paulo, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 607-618, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a12v32n3.pdf>>. Acesso em: 5 Jun. 2012.

GÓES, M. C. R. A aprendizagem e o ensino fecundo: apontamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: Peres, E., Traversini, C., Eggert, E. Bonin, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículo e cultura.** Anais do XIV ENDIPE, 2008. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 414-426.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

NORONHA, Olinda M. Da avaliação escolar à avaliação pelo mercado In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 75-97.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SILVA Jr., C. A. **A escola pública como local de trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** 11. ed. São Paulo: Ática, 1994.

TONET, I. **Educação e Formação Humana.** Disponível em: <[www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/pdf)>. Acesso em: 2 de junho de 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** v. II. Madrid: Visor, 1993. p. 127-142.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas,** v. III. Madrid: Visor, 1995, p. 139-168.