

**Os desafios do Ensino
Público na construção da
Educação Emancipatória**

Direção Editorial

Lucas Fontella Margoni

Comitê Científico

Prof. Esp. Mauricio José da Silva

Prof. Me. Luiz Gustavo Santana

Prof.^a Me.^a Josiane Aparecida Ferreira

Os desafios do Ensino Público na construção da Educação Emancipatória

Gilberto Pinto Ferreira



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FERREIRA, Gilberto Pinto

Os desafios do ensino público na construção da educação emancipatória [recurso eletrônico] / Gilberto Pinto Ferreira -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

92 p.

ISBN - 978-85-5696-646-9

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Pedagogia; 2. Ensino Público; 3. Educação Emancipatória; 4. Antônio Gramsci; 5. Docência; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Dedicatória

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, aos meus pais Domingos Ferreira (Nego) e Francisca Cerqueira, que me ensinaram que só se consegue a simplicidade através de muito trabalho, à minha família, a minha esposa, mulher de fé e honrada que de forma especial e carinhosa deu-me força e coragem, me apoiando nos momentos de dificuldades. Ao meu filho Enzo Augusto, luz da minha vida, minhas colegas de faculdade que foram companheiras e irmãs em todos os momentos, e aos meus/minhas professores (as) que nunca se indispuseram em ensinar, em especial, Maurício José, meu orientador e amigo.

A tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante.

Antônio Gramsci

Sumário

Prefácio	13
<i>Maurício Silva</i>	
Introdução	15
1	21
A educação como “veículo” de transformação social	
1.1 A educação na perspectiva emancipatória à luz da teoria Gramsciana.....	22
1.2 A função social da escola	27
1.3 O Estado neoliberal e as determinações do mercado na construção da educação contemporânea.....	37
1.4 O Projeto Político Pedagógico e a sua importância na organização escolar	43
2	49
As escolas, a realidade e os fatores que dificultam a construção da educação emancipatória	
2.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e as perspectivas de construção da educação emancipatória.....	50
2.2 Família, escola, e a construção da educação emancipatória.....	60
Considerações finais	81
Referências	87
Sobre o autor	91

Prefácio

Maurício Silva

Este livro constitui um excelente objeto para reflexão do processo educacional brasileiro ao passo em que medita a educação na perspectiva emancipatória, fruto da genialidade de Gramsci, creditando a esta política o título de indispensável para se efetivar a transformação da ordem societária em voga.

Por ser um estudo oriundo de um trabalho de conclusão de curso, cujo o objetivo debruçou-se em identificar os fatores que dificultam a construção de uma educação emancipatória no ensino público em Palmas, Tocantins, considerando os papéis e objetivos da educação pública no cenário contemporâneo, faz com que o rigor teórico não o torne difícil e árido. Díspara isso, o autor soube construí-lo num direcionamento dialético, prosa cristalina e rica em argumentação, conferindo ao alvitre o significado igualmente útil a estudantes e profissionais que ambicionam aventar a política de educação brasileira, e seu significado social.

O primeiro capítulo desta obra discute a educação como “veículo” de transformação social, direcionando os argumentos para a educação na perspectiva emancipatória à luz da teoria Gramsciana, alargando a apreensão crítica da realidade com vista ao arrefecimento das desigualdades sociais e a possibilidade da emancipação e transformação social. Este recorte discute ainda os aspectos relacionados à função social da escola, o Estado Neoliberal e as determinações do mercado na construção da educação contemporânea, e o Projeto Político Pedagógico e a sua Importância na organização escolar, dando ênfase ao planejamento participativo nos processos pedagógicos e administrativos da escola, entendendo que a relação estabelecida entre os atores

sociais envolvidos (diretores, professores, alunos e familiares) é elementar para consolidar a educação emancipatória.

O segundo capítulo apresenta a análise dos dados, estruturado em duas categorias que conduzem o leitor ao processo reflexivo da realidade que circunda a construção e desenvolvimento prático da política de educação. As categorias de análises são: a) Os Projetos Políticos Pedagógicos e as perspectivas de construção da educação emancipatória, analisando seus princípios, missões, objetivos e a metodologia de elaboração, execução e avaliação dos projetos; b) As perspectivas da família, escola, e a construção da educação emancipatória, o qual busca identificar o nível de envolvimento e comprometimento família/escola, percebendo e avaliando as condições desta relação e as estratégias adotadas pelas escolas com vistas a inserção destas famílias no processo educativo. Este recorte ainda discute e analisa os impactos frutos da desatenção em relação às condições sociais, econômicas, culturais, e educacionais das famílias por parte das escolas.

De forma objetiva, o mérito deste livro está em sua capacidade de discutir aspectos totalizantes da política de educação nos marcos da sociedade capitalista, conferindo ao estudo a solidez de um debate teórico, crítico e reflexo do significado único da educação para assunção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tudo isso é mérito do bom trabalho de pesquisa e investigação, além da dedicação total do autor, para ofertar ao leitor um instrumento que permita apreender aspectos históricos, atuais e reais da educação pública brasileira.

Introdução

A escola configura-se na atualidade uma das estratégias de transformação da sociedade mais problematizada, por ser mecanismo de formação intelectual do homem via educação. O que desperta questionamentos considerando seu caráter e poder transformador ou reproduzidor de aspectos e interesses presentes na cotidianidade das relações sociais.

À sociedade, suscitam-se dúvidas, reflexões e indagações por ser vista como conduto para implementação de uma nova dinâmica social, ao mesmo tempo em que não representa fielmente o modelo de instituição formativa que se deseja ter, por saber a importância que representa, apesar da concepção de insuficiência que a permeia em todos os níveis.

Escola, a melhor escola, escola da revolução! Revolucionar a escola? Escola para formação humana para o efetivo exercício da cidadania, ou formar-se para atender os interesses do sistema econômico vigente, via sustentação do mercado?

O certo é que não se pensa em soluções para os problemas da sociedade contemporânea sem que se pense na educação como elemento principal, ou seja, não há solução para as distorções sociais que não passem ou emergem dela. O dualismo que transpassa a função social da escola implica em atitudes e comportamentos onde se valoriza uma escola que ainda não temos, enquanto a que temos se perde na desvalorização.

Na sociedade capitalista, caracterizada entre outras questões, pela superprodução e pelo consumo, onde se cobram cada vez mais por resultados imediatos e quantitativos, a escola e os seus atores tem vivenciado inúmeras imposições ideológicas, sociais, culturais e políticas que inferem alterações nas práticas e vivências

cotidianas da instituição, oferecendo elementos que determinam o tipo de educação a ser oferecido e de intelectuais a serem formados por ela.

Sob estas premissas, quais fatores dificultam a construção de uma educação numa perspectiva emancipatória, no ensino público? Foi esse o problema de pesquisa deste trabalho, sob o entendimento de que diversos elementos podem dificultar esta construção. Fatores estes, eleitos como hipóteses deste estudo, a saber: A adoção de um Projeto Político Pedagógico de caráter genérico (superficial), não possibilitando a problematização e o entendimento da realidade social em que a escola está inserida; desatenção em relação às condições sociais, econômicas, culturais, éticas e educacionais; estrutura escolar insuficiente para o total atendimento às demandas e objetivos da perspectiva da educação emancipatória; recursos materiais sucateados; recursos humanos desmotivados e com pouco incentivo diante do minúsculo apoio do Estado, a qualificação profissional, até o escasso envolvimento/comprometimento família-escola com o objetivo de educar.

Nota-se que estas condições podem influenciar diretamente nas escolhas das famílias e dos alunos, levando a não discussão e à acriticidade das múltiplas expressões da Questão Social constituintes da realidade social e implicar a reprodução do ciclo vicioso a partir das relações sociais. Desde modo, crer-se que este contexto, pode ser evitado a partir da adoção de um ensino emancipatório que subsidie novas perspectivas de ações e de vida aos sujeitos envolvidos, possibilitando novas configurações às relações sociais na busca da transformação da sociedade.

Propôs-se a partir desse prelúdio, a presente pesquisa, a fim de se conhecer os entraves e possibilidades no que diz respeito à implantação de uma educação nestes moldes, apreendendo as metodologias do sistema de ensino brasileiro atual, atentando para sua fragilidade no atendimento às necessidades no que tange a

devida compreensão e problematização das peculiaridades da sociedade com vistas à transformação social.

Destarte, teve-se como objetivo geral identificar os fatores que dificultam a construção de uma educação emancipatória no ensino público, finalidade alcançada a partir da concretização dos objetivos específicos deste estudo, como: averiguação no Projeto Político Pedagógico, das perspectivas de construção da educação emancipatória, compreensão de como as condições sociais e econômicas da família têm influenciado na formação do aluno, da identificação do nível de envolvimento/comprometimento da família com a educação dos filhos, e ainda a comparação das estratégias adotadas pela escola com a perspectiva da educação emancipatória, constituindo assim os objetivos específicos do estudo.

Partindo desse prisma, este trabalho apresenta-se com grande relevância para a sociedade, quando identifica os fatores que tem se apresentado como empecilhos ao ensino público na construção de uma educação emancipatória. Apreendendo-os como condicionantes que implicam em fragilidades na construção do entendimento crítico da realidade social e posicionamento político, econômico, cultural e ético, tanto dos educandos quanto da sociedade, o que pode causar o enfraquecimento na defesa dos direitos conquistados e impossibilitar novas conquistas, além de minorar a participação social na efetivação da gestão da coisa pública com a intenção de concretizar a cidadania plena.

Para a academia, sua relevância diz respeito o surgimento de novos olhares para esta perspectiva do ensino, na medida em que se buscam resultados por meio do fomento de estudos diferenciados, criação de novas metodologias de ensino a partir da defesa crítica de inserção de mecanismos inovadores na educação, ou aperfeiçoamento de ferramentas e estratégias já utilizadas no processo educativo.

Assim, espera-se contribuir com reflexões que podem oportunizar a adoção de ações inovadoras, somando positivamente

para a qualidade do ensino público, por meio da ação reflexiva das estratégias atualmente utilizadas e o vislumbrar de novas possibilidades neste âmbito da educação.

Defende-se que através da reflexão crítica com relação à função social da escola, somado a participação social na dinâmica escolar, bem como, o fomento a discussão e a compreensão das condições sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade, percebendo a interferência que estes fatores podem ocasionar no processo de formação do aluno, será possível à construção da educação emancipatória.

O projeto deste estudo foi aprovado sob o CAAE: 67870817.9.0000.5516, através do parecer nº 2.223.282, e configura-se como pesquisa aplicada, cujos resultados poderão contribuir com mudanças significativas no espaço institucional, possibilitando novos conhecimentos no âmbito da educação pública no que se refere à construção de novas metodologias de ensino que contemple a perspectiva emancipatória do ensino.

Este trabalho está estruturado em dois capítulos: o primeiro discute-se, a educação como “veículo” de transformação social, direcionando os argumentos para a educação na perspectiva emancipatória à luz da teoria Gramsciana.

Busca-se, ancorado na fundamentação desta teoria, discutir a educação na perspectiva emancipatória, identificando suas possíveis contribuições para a construção do cidadão crítico e propositivo, com vistas à emancipação social. Compreende-se que a escola deve ser mecanismo capaz de proporcionar ao educando a devida compreensão das particularidades do sujeito e da sociedade, de forma a diminuir as barreiras que dificultam a construção e consolidação da cidadania, alargando a apreensão crítica da realidade com vista à diminuição das desigualdades sociais e possibilitar a emancipação social e a transformação social, via educação.

Sob este entendimento, no segundo momento aborda-se uma discussão sobre aspectos relacionados à função social da

escola, entendendo-a como mecanismo que possibilita a transformação social, vislumbrando nesta, a emancipação social dos sujeitos.

O Estado neoliberal e as determinações do mercado na construção da educação contemporânea, configura-se outro elemento de discussão deste estudo, onde se busca refletir sobre os impactos dessas determinações no campo social, cultural e econômico brasileiro, considerando nessa reflexão a perspectiva neoliberal. O ponto máximo de reflexão deste recorte ancora no discurso do Estado quanto a necessidade de se educar para o mundo do trabalho, sem oportunizar o desenvolvimento crítico e político do educando, o que mina a implementação de uma educação para a emancipação social e pleno exercício da cidadania.

O Projeto Político Pedagógico e a sua Importância na organização escolar é o último item deste capítulo, onde se oportuniza reflexões a respeito de sua relevância para a construção da educação de qualidade. Dá ênfase para o planejamento participativo dos processos pedagógicos e administrativos da escola, entendo que é a relação estabelecida entre os atores sociais envolvidos (diretores, professores, alunos e familiares) que os qualificam como agentes de transformação, de modo que seja pensada uma educação pautada em valores e formação acadêmica significativas, geradoras de competência e habilidades, que assegurem ao cidadão o preparo para a vida, dando-lhes condições de enfrentar as situações diversas da vida, resguardando a condição humana do exercício da cidadania.

O segundo capítulo trás a análise dos dados e está estruturado em três subitens, sendo: Os Projetos Político Pedagógicos e as perspectivas de construção da educação emancipatória, que busca ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nos PPPs identificar indicativos e possibilidades das escolas pesquisadas construir uma educação nestes moldes, analisando seus princípios, missões, objetivos e a metodologia de elaboração, execução e avaliação dos projetos.

O segundo aborda as perspectivas da família, escola, e a construção da educação emancipatória, atenta-se em analisar a partir dos dados coletados o nível de envolvimento e comprometimento família/escola, percebendo e avaliando as condições desta relação e as estratégias adotadas pelas escolas com vistas a inserção destas famílias no processo educativo. E ainda discute e analisa os impactos frutos da desatenção em relação às condições sociais, econômicas, culturais, e educacionais das famílias por parte das escolas, destacando as condições da estrutura escolar para o total atendimento às demandas e objetivos da perspectiva da educação emancipatória, bem como, a desmotivação dos profissionais diante do pouco incentivo e apoio do poder público com vistas à qualificação profissional.

Por fim, as considerações finais, trás à tona os fatores que tem dificultado às escolas a construir uma educação de caráter emancipatório em Palmas, Tocantins, apesar dos indicativos neste sentido presente nos seus PPPs. Este trabalho possibilitou identificar a existência de pouco envolvimento/comprometimento da família/escola com o objetivo de educar, fragilidades nas estratégias voltadas para o fortalecimento do processo participativo das escolas, oportunizando o sentimento de pertencimento dos alunos, pais e comunidade escolar através de sua inclusão na dinâmica das instituições.

Foi possível identificar ainda, a falta de entendimento por parte dos profissionais dos causadores destes dois fatores elencados anteriormente, bem como, desvalorização dos servidores por parte do poder público, não atendimento das demandas estudantis, além de estruturas insuficientes das escolas ao ver dos educandos. Estes elementos são entendidos como fatores que tem dificultado o ensino público a construir uma educação na perspectiva emancipatória no município de Palmas, Tocantins.

A educação como “veículo” de transformação social

Este capítulo tem como objetivo argumentar sobre a educação como conduto de transformação da sociedade, buscando fundamentação na teoria Gramsciana, que trata a educação na perspectiva emancipatória, identificando suas possíveis contribuições para a construção do cidadão crítico e propositivo, com vistas à emancipação social.

O segundo momento do texto traz abordagem a partir de autores que discutem a educação enquanto mecanismo de transformação social, e visa identificar o papel da instituição escola neste processo e, por conseguinte, a sua função social diante do contexto sócio-histórico brasileiro na construção do conhecimento.

O terceiro momento discutirá a educação no contexto das transformações da sociedade contemporânea, com ênfase nas interferências exercidas pelo mercado na construção da educação na contemporaneidade sob a chancela do Estado, apresentando distintos momentos históricos que contribuíram para a consolidação do sistema educacional, bem como as diversas implicações nos objetivos e metodologias do atual ensino público brasileiro. Apresentar essa trajetória inicial dará base teórica para, em um último instante, apresentar e discutir a metodologia utilizada para a elaboração do Projeto Político Pedagógico escolar, sua importância na organização da escola e na construção da educação pública de qualidade.

1.1 A educação na perspectiva emancipatória à luz da teoria Gramsciana

A transformação da educação enquanto mercadoria, no cenário neoliberal, está voltada para a formação profissional em detrimento de uma formação libertadora e crítica. No entanto, a discussão da educação enquanto perspectiva emancipatória não é um fator típico da contemporaneidade. Em “O grito do povo” (*Il grido del popolo*) 1917, Gramsci já sinalizava a necessidade de uma educação que proporcionasse uma reforma cultural por meio da organização da cultura.

Esta organização possibilitaria ao proletariado alcançar uma consciência unitária (SOARES, 2000). E em 1922 em passagem por Moscou, onde teve contato com as aspirações de Lenin, que também defendera a reforma cultural das massas, com o objetivo de elevar-lhes a consciência de classe, Gramsci recebe influências revolucionárias no que tange o papel da educação. Sinalizou que esta conquista não seria fácil e muito menos voluntária, mas, que com muito trabalho seria exequível, afirmando que o Iluminismo foi um trabalho cultural desse modelo, foi “uma magnífica revolução pela qual [...] se formou em toda a Europa [...] uma consciência unitária, uma internacional espiritual burguesa” (GRAMSCI, *apud* SOARES, 2000, p.375).

A educação como mecanismo emancipatório é a forma de possibilitar às classes populares, igualdade de oportunidades via organização cultural. Assegura que o caráter expectador dessa classe tem facilitado uma espécie de ideologia perpétua e única (ideologia dominante) sobre o poder e comando da sociedade. Para Gramsci (1978), a hegemonia como direção intelectual e moral, exerce no campo das ideias e da cultura manifestando uma capacidade de conquistar o consenso e de formar uma base social, pois não há direção política sem consenso (SIMIONATTO, 2004). A hegemonia pode criar, também, a subalternidade de grupos sociais

inteiros, que não se refere apenas à submissão à força, mas também às ideias.

Deste modo, os grupos dominantes, mais organizados e de posse do conhecimento intelectual, conhecimento este que é vetado às massas proletárias via privação de uma efetiva formação política, realizam inserções efetivas no processo político, na medida em que se conseguem evoluir no processo de formação da opinião pública, gerando implicações culturais. Ressalta-se que todos estes elementos devem ser considerados quando se pretende oportunizar o surgimento de uma luta contra hegemônica, pois sem esta leitura e sem a consciência da existência desta tensão social é impossível implementar-se uma luta crítica e política que proporcione condições de igualdade na formação dos educandos sem distinção da sua classe social (SCHLESENER, 1992).

Gramsci (1982) esclarece que a concepção de mundo e da realidade é construída pela classe dominante e repassada à sociedade de forma a garantir a sua inércia e o conformismo do corpo social diante da realidade propriamente dita. Tal processo é efetivado através de organizações como igreja, meios de comunicação e a escola. A estas instituições organizadas e articuladas (GRAMSCI, *apud* SIMIONATTO, 2004, p. 44) dá-se o nome de “aparelhos privados de hegemonia”, que deveriam ser democráticos e de acesso para todos, com vistas à implementação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A luta para alcançar a construção da contra-hegemonia é o objetivo almejado pela educação proposta por Gramsci (1982). Na busca pela construção de uma consciência unitária do proletariado, através da existência de uma escola única. Uma educação onde o indivíduo possa assumir uma característica de homem omnilateral, isto é, homem formado na perspectiva cidadã, numa visão técnica, mas também política, conseguindo fazer interface com as mais diversas áreas do conhecimento, exercendo sua criticidade e atuando para transformar a sociedade (GRAMSCI, 1982). Neste sentido, Schlesener (1992, p. 94) chama atenção que

Qualquer projeto de transformação precisa de uma sólida proposta de “reforma intelectual e moral” e da capacidade de realizar uma interpretação da história que resgate as contradições e as lutas de classes, que permita compreender o presente para superá-lo politicamente, que viabilize a formação de uma nova concepção de mundo e a conquista da hegemonia.

Na proposta Gramsciana (1982), esta reforma intelectual e moral emergirá a partir da emancipação da classe subalterna, que por sua vez será possível através da implementação de uma Escola Unitária: igual para todos os homens. Para o autor (1982), a escola deve ser comum, oferecida e disponibilizada pelo Estado, que oportunizará a construção de conhecimentos instrumental e cultural, sem nunca considerar para isso, questões de riqueza, de localidade, de Estado ou familiar. Tal educação deve formar o intelectual orgânico, aquele cidadão capaz de compreender e sintetizar os interesses e necessidades das massas populares a fim de orientá-las, defendê-las, possibilitando sua inserção nos canais de participação e de decisão do governo da sociedade.

Desse entendimento é possível abstrair que se emancipa o educando fornecendo-lhe capacidades técnicas e políticas, na medida em que

a competência técnica, como qualificação profissional, deve possibilitar-lhes a inserção no mundo da produção. Por outro lado, a competência política deve proporcionar-lhes a aquisição de uma sólida formação geral, ampliando suas condições de participar no governo da sociedade (GRAMSCI *apud* SOARES, 2000, p.473).

Tais capacidades podem de forma organizada, influir ativamente no processo decisivo sobre projetos sociais e políticos que farão parte da dinâmica social. Isto subsidiará a classe subalterna condições de igualdade para inserção na vida social e produtiva do país, o que seria inviabilizado em processos

educativos em que se privam as massas populares de uma formação geral de qualidade enquanto formam-se quadros especialistas e políticos da classe dominante (SOARES, 2000).

É sobre este prisma que pensadores da área da educação, que se identifica com os interesses da classe trabalhadora, se esforçam por pensar uma educação que contribua para uma transformação revolucionária da sociedade. E “a educação, na medida em que deve ser universal e integral, não pode estar associada a princípios políticos de um grupo ou classe social, privilegiando-os” (ROSALINO; BORDIN, 2012, p.04), de forma a implicar a classe explorada a subordinação severa e passiva, perpetuada pela difusão de ideologias formadas historicamente. Nesse contexto, a educação

deve se começar com o pressuposto de que o seu principal objetivo não é “ajustar” os alunos a sociedade existente; ao invés disso, sua finalidade primária é estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas. Em outras palavras, os alunos devem ser educados para demonstrar coragem cívica, isto é uma disposição para agir, como se de fato vivessem em uma sociedade democrática (GIROUX *apud* TONET, 2016. p.18).

Como menciona Gramsci (1982), a escola tem força, é um importante organismo de elaborar intelectuais e é capaz de alcançar um grande número de pessoas. Por isso, ela pode segundo Freire (2011), esconder ou escancarar realidades, menosprezar ou prestigiar aqueles a quem se dirige. Confundir ou esclarecer dúvidas, anunciar a educação da adaptação (para o mercado) ou a educação da transformação (para emancipação).

Para Gramsci (1982), a escola e a educação devem proporcionar a reflexão crítica do sujeito, tornando-o capaz de analisar sua realidade sociocultural, com posicionamento consciente de seu papel e subsidiando a busca pela transformação positiva da realidade, isso é emancipação. Tendo a educação esse

objetivo, tornar-se-á fator importante na luta pela construção daquilo que o autor denomina de organização da cultura.

Adotando a mesma direção de Gramsci, Martins (1978) sinaliza que deve ficar claro que a educação é um processo que não se resume à garantia de competências intelectuais e operativas ao corpo discente, pois também deve visar à formação de atores sociais. Que o processo de formação deve transformar em fonte criadora de tipos humanos que, além da capacidade de compreenderem adequadamente a realidade e atenderem eficientemente aos reclamos sociais a eles demandados, “possam estabelecer compromisso indiscutível com valores que transcendem mecanismos internos de sustentação deste ou daquele sistema” (MARTINS, 1978. p.33).

Deste modo, os resultados serão imensamente maiores se esta preocupação na construção de sujeitos antenados com a realidade se fizer presente desde os primeiros anos da vida estudantil no ensino público. Freire (1963, p. 45), discorre que para se alcançar uma cidadania plena, desde a alfabetização, a educação deve ser assumida “como um ato político, jamais com um que fazer neutro”, deve se buscar qualificar para a vida. Portanto, entende-se como educação emancipatória aquela que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, é necessária a adoção de medidas de ampliação do acesso à educação gratuita e de qualidade a todos, com o objetivo de possibilitar ao educando por meio da educação, a consecução de capacidades técnicas para o exercício do trabalho manual, mas, primordialmente, faculdade política que subsidie a apreensão crítica da realidade social, cultural, econômica e política, com intuito de transformar a sociedade em um ambiente mais justo e igualitário.

1.2 A função social da escola

A formação de uma “consciência unitária do proletariado” foi a principal defesa de Gramsci, entendendo a cultura como meio facilitador da construção dessa consciência crítica. Sua construção não será possível por meio de uma evolução espontânea ou natural, mas sim, por meio de grande esforço e luta, exigindo para tanto, a organização cultural, que criaria condições para tal realização (SOARES, 2000). Para Gramsci, cultura é

organização, disciplina do eu interior, tomada de posse da própria personalidade, conquista de uma consciência superior, pela qual se chega a compreender o próprio valor histórico, a função própria na vida, os próprios direitos e deveres (SOARES, 2000, p.77).

Gramsci aponta a necessidade da massa por meio da tomada de consciência, se perceber como cidadãos de direitos e de deveres, e que esta suscitação consciente viria de uma direção intelectual e política da cultura, que possibilitaria a sociedade proletária a sair do caos. Toda a sua preocupação em organizar a cultura vinculava-se a um objetivo superior: a elevação cultural das massas populares. O significado da cultura deve ser o de “exercício do pensamento, aquisição de ideias gerais, hábitos de conectar causa e efeito” (GRAMSCI, 1982, p.519). Todos os homens são cultos porque pensam e tem a capacidade de conectar a causa e efeito dos fenômenos, porém tal capacidade apresenta um caráter puramente empírico e não orgânico (SOARES, 2000).

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1982, p. 519).

Exemplificando, o autor (1982) cita o empresário como uma elaboração social superior, logo, intelectual, que possui a capacidade de organizar a sociedade em todos os setores (civil e estatal), com o objetivo de criar condições favoráveis à manutenção e expansão de sua classe. O mesmo tem como tarefa, indicar intelectuais para representar seus interesses, e sua atividade funciona como um direcionamento da massa. Organizando a confiança dos investidores ou financiadores e dos seus consumidores, de forma a garantir seu status e expansão. Existe ainda “categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foram interrompidas nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, 1982, p. 05). Estas categorias representam grupos sociais que surgiram ainda na estrutura econômica anterior: os intelectuais tradicionais.

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos que monopolizaram durante muito tempo alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc. (GRAMSCI, 1982, p.05).

No entanto, nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectual, considerando a direção e propósito maior da atividade profissional específica, se mais no campo da elaboração intelectual ou se no trabalho físico, muscular-nervoso o que pode gerar maior ou menor efeito social e cultural, dependendo do alcance de cada atividade e função intelectual (GRAMSCI, 1982).

Partindo do entendimento de que todo homem tem um entendimento das relações e do mundo, elaborada a partir da leitura dos fatos, acontecimentos e dos fenômenos, além de ter uma conduta moral que pode contribuir para modificar ou manter a ideologia da qual é ou não integrante, através da promoção de

novas formas de pensar e ver as coisas vislumbra-se a importância social da escola na construção da igualdade e da justiça social (GRAMSCI, 1982).

Para Gramsci (1982), a escola é uma organização fruto de projetos sociais e políticos contraditórios. Portanto, a grande preocupação é criar novos intelectuais orgânicos capazes de terem e manterem habilidades intelectuais críticas que os permitam desenvolver conscientemente o trabalho manual (muscular-nervoso) gerando equilíbrio entre as duas formas de atividade: intelectual e manual, inovando o âmbito físico e social do trabalho e oportunizando ao trabalhador uma nova concepção de mundo.

Este contexto reforça a importância social da escola, sendo ela “um instrumento para elaborar intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p.09). Mesmo tendo a concepção que no mundo moderno “a educação técnica, estritamente ligada ao trabalho [...] primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual” (GRAMSCI, 1982, p.08). Característica essa que ao direcionar o ensino para a elaboração de intelectuais para desenvolverem atividades puramente práticas e desconectadas com a dimensão social, cultural e política da atividade, fragmentando a construção de uma concepção de mundo que teria na história, base para sua criação, coloca essa função da escola em um dilema, que Gramsci denomina de crise do sistema escolar.

A crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. Essa dificuldade seria motivada pela necessidade dos grupos sociais elaborarem conforme sua ideologia, intelectuais que defendam interesses hegemônicos, muitas vezes reproduzindo tais concepções por meio da escola (GRAMSCI, 1982). Este posicionamento escolar cria círculos próprios de cultura, que organizam a sociedade e mantêm diferentes classes sociais e conseqüentemente agravando as desigualdades existentes.

Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos. Formam-se camadas que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; trata-se das mesmas camadas que, muito frequente, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena média burguesia das cidades (GRAMSCI, 1982. p.10).

Sob esta conjuntura e para sua ultrapassagem, Gramsci (1982, p.118) sugere a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. A implementação desta escola (desinteressada) que busca formar para além da técnica, como sinaliza o autor, configura-se como tarefa árdua na atualidade, considerando o modelo econômico atual e a ideologia neoliberal. A perspectiva de escola que não tem como objetivo o de permitir ao educando o acesso aos conteúdos específicos que dão condição de este inserir na vida social e produtiva por meio do equilíbrio equânime entre o trabalho manual e intelectual, cria sujeitos que se tornam “comissários do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 1982, p.11).

Esse domínio caracteriza-se ferramenta poderosa de dominação e obstaculiza a formação da consciência unitária do proletariado e uma nova organização da cultura almejada por Gramsci (SOARES, 2000). A aderência dos sujeitos (intelectuais) às defesas dos interesses hegemônicos configura-se quase que inconscientes, através de mecanismos de consenso e de coerção, a saber:

do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente no

prestígio que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; e do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda sociedade, na previsão de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1982, p.11).

Encontra-se nestes dois mecanismos de controle da função organizativa da hegemonia social e no domínio estatal, elementos importantes, responsáveis pela organização da cultura social. É relevante lembrar que é desta conjuntura, imbricada por interesses, que surge o sistema escolar e conseqüentemente a escola e sua função social, o que leva a entender que os seus propósitos compactuam dos mesmos princípios de organização cultural.

Assim, a função social da escola é a de possibilitar que por meio da educação, possa emergir uma nova cultura da sociedade de modo que os cidadãos possam compreender os conflitos sociais e assumir a direção política da sua própria história (SOARES, 2000). Gramsci, na defesa da massa proletária mencionou que o imbróglcio da educação é um “problema de liberdade”, portanto, é “um dever não serem ignorantes”. O autor acredita que a escola seja a via de construção sólida da consciência unitária, concretizada através de uma reforma intelectual e moral que se desenvolve como uma luta ideológica e de um funcionamento prático (SOARES, 2000).

A escola como centralizadora da cultura sob o comando do Estado configura-se uma das mais importantes organizações culturais, além de movimentar o mundo ideológico em todos os países, graças ao número de pessoas que a utiliza (GRAMSCI, *apud* SOARES 2000). Portanto, espera-se uma escola que

não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma escola de

liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, *apud* SOARES 2000, p.82).

Soares (2000) argui que falta um princípio formativo que garanta a qualificação técnica, mas também oportunize preparação necessária para desempenhar funções intelectuais e competentes criticamente. O princípio da Escola Unitária, diz respeito à implementação de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, e surgiu da reação à dualidade escolar advinda da ideologia burguesa. “De um lado, a formação de especialistas (técnicos-científico + político) e, de outro, a formação de técnicos (instrumental e prático)” (SOARES, 2000, p. 409).

Gramsci afirma que as massas subalternas precisam

Ter clareza dos conflitos sociais, políticos e ideológicos que estão na base da formulação, desse “princípio unitário”. Só assim elas podem se vê como principais personagens da realização da igualdade, se conscientizando do fato de que a unidade dos homens, atualmente, é abstrata. Para isso, precisam romper com as teorias dualistas, fatalistas, que levam ao imobilismo quando lhes fazem acreditar que a história caminha independentemente da sua ação (GRAMSCI *apud* SOARES, 2000, p.418).

Sugere uma escola que tenha como função, realizar a igualdade, onde o trabalho e a teoria estejam indissociáveis, possibilitando que as classes instrumentais possam assumir e desempenhar papéis diretivos na sociedade, por meio da participação nas instâncias e canais de participação social. Estes canais foram frutos de intensas lutas do proletariado e que ao perceber esses avanços, a sociedade civil tem tido interesse de impedir novas conquistas, gerando uma luta pela hegemonia.

A este cenário Gramsci dá o nome de “guerra de oposição”, que configura uma luta ideológica, travada no âmbito cultural e lembra que para influir no papel e posicionamento do Estado necessita-se cada vez mais de envolvimento da classe proletária no

âmbito político. Este envolvimento por sua vez, só é possível via escola e educação com a organização da cultura.

A escola representa uma das mais importantes ferramentas da luta pela hegemonia, uma vez que é um instrumento de grande potencial para veicular ideologias e projetos societários (GRAMSCI *apud* SOARES, 2000). Assim, pode ser concebida como mecanismo que abre possibilidades para existência de uma luta contra a hegemonia, e a livre circulação de distintas ideologias que não se propõe ao domínio.

No entanto, segundo Soares (2000, p.450), “a forma que a organização escolar assume e os conteúdos por ela transmitidos estão intrinsecamente ligados à correlação de forças sociais nascida da disputa pela hegemonia”, o que é fator preponderante para determinar sua função social. A autora ainda menciona que a configuração atual da escola é fruto de uma proposta do grupo dominante, pois é essa classe social que detém hoje o poder sobre toda a sociedade.

Rosa (2010) evidencia o entendimento do processo reflexivo crítico originado a partir da escola, o qual deve buscar a emancipação crítica do sujeito, que o tornará capaz de analisar a realidade sociocultural, adotando um posicionamento consciente de seu papel.

A educação fruto da escola desinteressada deve ser entendida como um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana essencial para elaboração da vida em sociedade. E é a escola que possibilita a mediação em cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e intelectuais, preparando o educando para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias de sua prática social (ROCHA, 2010).

Sob este prisma, apreende a educação escolar como instrumento facilitador na construção da reflexão crítica, o que possibilita a transformação social. Chama-se atenção para a importância da escola na construção de sujeitos críticos e

propositivos, no qual Gramsci (1982) discorre que a consciência política é o objetivo máximo de toda a formação social do indivíduo, e que o caminhar junto, educador e educando é, para o educador, a forma de crescer e cumprir sua tarefa, de concretizar seu papel de militante como intelectual orgânico com a função diretiva e organizativa, isto é, educativa, intelectual.

Soares (2000) afirma que a escola é um instrumento de liberdade e defende por meio dela, a organização cultural. Assim, remete ao entendimento de que a função social da escola é também a construção de um ambiente educacional que prima pelo aprendizado por meio da reflexão. A atividade de gerar educação deve buscar a superação do arsenal teórico e metodológico imposto, alheio a realidade, aproximar-se da realidade e do ambiente sociocultural do educando, possibilitando a construção do seu senso crítico, por meio da problematização dos âmbitos sociais, culturais, econômicos e políticos, na busca da construção de um verdadeiro saber (ROSA, 2010).

Complementa a autora (2010), que a educação é mecanismo indispensável que subsidia o ser humano no sentido de questionar o contexto e a estrutura em que está inserido, para que seja capaz de compreendê-lo e propor alternativas de transformação. Sinaliza que só conhecendo a si próprio, o educando será capaz de reconhecer os motivos e os meandros que permeiam suas escolhas e seu modo de vida.

Como defende Freire (2011, p.26), "o processo de tomada de consciência das estruturas de opressão que envolve o indivíduo é denominado conscientização". E essa conscientização é fator preponderante que oportunizará a organização da cultura, alcançando a unidade cultural e social, via escola, que "mas do que a preparação para o exercício da cidadania, ela propõe educar as classes instrumentais e subordinadas para que estas assumam coletivamente um papel diretivo na sociedade" (SOARES, 2000, p.471).

Sob este entendimento, a escola representa para o cidadão, ferramenta importante na busca pelo entendimento e enfrentamento das mais variadas condições manifestadas no cotidiano da vida social, que exigem conhecimento e posicionamento crítico e político que embase a tomada de decisões e clarificam suas escolhas e ações. Pois

O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia-a-dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários (IAMAMOTO, 2000, p. 17).

A preocupação da autora mostra também um desafio a ser superado pela escola na busca por efetivar condições de igualdade da classe trabalhadora na atual conjuntura, pois segundo Gramsci (1982), na contemporaneidade, preparar o sujeito apenas para o trabalho tem sido o papel assumido pela escola, desta forma, este sujeito tem representado as características do novo tipo de intelectual na atualidade. Esta característica agrava as condições elencadas pela autora e contraria a função social da escola única, onde a formação do novo dirigente requer conhecimentos técnicos e científicos relacionados à indústria, mas, também exige que este dirigente tenha capacidades políticas, “capaz de desenvolver efetivamente a concepção do homem como criador de si mesmo, [...] levando a uma nova conduta moral que seja conscientemente transformadora da sociedade” (SOARES, 2000, p.471).

Defende-se, sob esse prisma, que a escola possa consolidar uma educação que assuma o propósito de formar cidadãos críticos, buscando equilibrar o ensino das capacidades para o trabalho manual às capacidades intelectuais, proporcionando à grande massa a possibilidade de pensar e preparar para seu futuro, sem predeterminações. Gramsci (1982) alerta que a escola tem a função de proporcionar a todos os homens o acesso ao conhecimento, de

acordo com suas necessidades, com suas respectivas realidades históricas. Uma escola que proporcione a todos a condição de se tornar dirigentes.

Sua função social deve ser oportunizar por meio da reflexão e crescimento intelectual, que os meandros constituintes da realidade sejam passivos de entendimento utilizando-se da leitura crítica, empoderando o educando (cidadão) para o enfrentamento de situações complexas e elaborações de escolhas. Deve contribuir para a tomada de responsabilidade autônoma dos sujeitos, sendo esta escola, criadora, indicando uma forma de se apreender os fenômenos, não como um programa predeterminado (GRAMSCI, 1982).

Uma escola que se pauta na construção de uma educação emancipatória, sendo este, um processo que envolve um conjunto de outros elementos, além do saber. Entre eles, uma relação de interação ativa entre a escola e comunidade, até na gestão da própria escola, com a participação ativa da própria instituição escolar na elaboração da política educacional mais ampla e do setor educativo na elaboração da política geral do Estado (GIROUX *apud* TONET. 2016). Acredita que este modelo de escola seja fundamental para o enfrentamento das desigualdades existentes na sociedade brasileira. Pois defender uma escola que se atente apenas para a qualificação para o trabalho, na atualidade é

reafirmar o atrasado, reforçando uma visão corporativista numa pretensa proposta de buscar o moderno. [...] pode trazer graves consequências para a sociedade. [...] ela parte do pressuposto de que as contradições do capitalismo estão postas desde o seu surgimento e já decidiram teologicamente o seu desfecho final. Isto, conseqüentemente, leva ao imobilismo, pois não há mais nada a ser feito: Marx e Engels já explicaram tudo isso (SOARES, 2000, p.471).

Assim, a implementação de uma escola sem marcas elitistas, representa possibilidades claras de surgimento de novas relações

entre trabalho intelectual e industrial, o que implicaria em novas configurações de relações sociais, subsidiadas por processos de participações ativas da grande massa nos diversos campos da sociedade advindas do processo de emancipação social. Segundo Soares (2000), o elitismo se manifesta na existência de uma escola que se organiza dualisticamente para formar quadros dirigentes e instrumentais do grupo social dominante, privando a massa proletária de uma boa formação geral e mesmo técnica, o que acirra as desigualdades na sociedade.

Almeja-se uma escola pública, gratuita e de qualidade que ofereça acesso democrático às massas populares ao saber e a cultura de forma a possibilitar uma consciência unitária do proletariado por meio da organização cultural.

1.3 O Estado neoliberal e as determinações do mercado na construção da educação contemporânea

Antes de adentrar no debate sobre a educação no cenário contemporâneo, faz-se mister citar três importantes momentos da história do Brasil que, mesmo não sendo o foco da atual discussão, possibilita observar a consolidação da educação arraigada no tradicionalismo, impactando diretamente na atual estrutura do ensino brasileiro. Estes contextos históricos são entendidos como período colonial, primeira república e pós Constituição de 1988. O objetivo deste recorte é adentrar neste último período histórico, que melhor contempla os debates presentes sobre a educação na contemporaneidade.

O caráter da economia colonial brasileira baseada nas grandes propriedades e na escravidão forneceu características peculiares à ordem social e política, à sociedade brasileira, além de favorecer o aparecimento de uma unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal (ROMANELLI, 2001). A educação esteve por muito tempo em poder da classe dominante e voltada para

dominação daqueles subalternizados. Onde o ensino era apenas para alguns, e por isso os demais não precisariam aprender (STIGAR; SCHUCK, 2017).

Este contexto forneceu dois fatores essenciais na formação do modelo educacional brasileiro. A organização social, onde se estabelecia o domínio do grupo dominante e que podia estudar, sobre aqueles que detinham a mão de obra como única ferramenta para a subsistência e estavam impedidos de ter acesso ao ensino. E o conteúdo cultural que foi transportado para a colônia, através da formação dos padres Jesuítas caracterizado por uma enérgica reação contra o pensamento crítico (ROMANELLI, 2001).

Este posicionamento tinha como objetivo moldar o cidadão à estrutura necessária à garantia da ascensão e consolidação do sistema dominante em cada período histórico. O que parece coerente com a teoria de Saviane (2003), que afirma que a educação sempre possui uma dimensão política tenha ou não consciência disso. O que facilita sua adaptação aos interesses do mercado por toda história brasileira considerando os anseios da classe dominante em cada contexto histórico (ROMANELLI, 2001).

Segundo Schueler e Magaldi (2009), a Primeira República do Brasil (1889 a 1930), tomada como marco de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil foi denominada de “fracasso” no cenário educacional brasileiro, considerando as implementações adotadas neste período. Pois, a

Omissão do regime republicano no âmbito educacional – memória que (re)inventa a ideia de uma República que não foi, que não cumpriu suas promessas de extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma *res publica*, uma *coisa de todos*, com um governo para e por todos; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p.33).

Este quadro evidenciado na Primeira Republica é alterado a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, que mesmo abrindo possibilidades para que o setor privado ofertasse esta política, definiu-a como direito de todos os cidadãos.

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996 (BRASIL, 1996), de âmbito federal, especialmente seu Capítulo III, Dos princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º, o qual determina que a educação é “[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Outro aspecto importante nesse sentido é o propósito evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais brasileiras para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 4/2010, no que tange ao seu caráter ético, estético e político, quando passa a ideia de que educar e cuidar devem ser tarefas indissociáveis da formação humana. Recomendações que se dirige desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Estabelece que

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (BRASIL, 2010a, p. 12).

Assim, o Estado brasileiro assume o compromisso de oferecer uma educação gratuita, de acesso de todos e preocupada com a formação para além dos interesses mercadológicos. Creditando na educação o papel essencial para se alcançar o desenvolvimento social. No entanto, as legislações não foram

suficientes para que as promessas do Estado no oferecimento de uma educação efetiva, democrática, livre e de qualidade efetivassem a organização da cultura do modo imaginado por Gramsci. Uma educação nestes moldes não resulta de uma evolução espontânea e natural, ao contrário, deve ser fruto de intensas lutas de penetração cultural, conflitos e participação social, o que não ocorreu no Brasil (GRAMSCI *apud* SOARES, 2000).

Para Gadotti (2000, p. 07), o cenário contemporâneo no âmbito da educação configura-se terreno complexo, pois

falar de perspectivas atuais da educação é também falar, discutir, identificar o "espírito" presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro.

Constata-se o caráter adotado pelo ensino público na atualidade. A educação deve buscar amenizar as desigualdades políticas, econômicas e sociais. A atribuição do intelectual e da educação emancipatória deve ser promover a autonomia social e política dos indivíduos (GRAMSCI 1982). Contudo, fatores externos tem se apresentado como obstáculos nessa busca. Entre eles destaca-se o neoliberalismo que “é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia” (LOPES; CAPRIO, 2002, p.2).

Bauman (2008) afirma que o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, por conseguinte, o consumo. Deste modo, o ideário neoliberal concebe a educação também como mercadoria, reduzindo nossas identidades a de meros consumidores. Pois no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança (LOPES; CAPRIO, 2002).

Além disso, o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do

consumidor. E é como consumidores que o neoliberalismo vê os alunos e seus pais/responsáveis (LOPES; CAPRIO, 2002). Essa característica tem desprezado o espaço público e a dimensão emancipatória da educação na contemporaneidade.

Outro fator importante a se considerar neste cenário é o papel do Banco Mundial (BM), que no entendimento de Soares (2007, p.15).

deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Torres (1998) ressalta que existe um pacote de reformas educacional que o Banco Mundial propôs aos países em desenvolvimento, inclusive ao Brasil, destacando que entre elas o resultado que conta é o “valor agregado da escolaridade”, isto é, o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda.

Ribeiro (2006), também destaca a participação da Organização Mundial do Comércio (OMC) com relação às influências no âmbito da educação no sentido de vinculá-la ao mundo do trabalho e o crescimento econômico. A educação, em todos os seus níveis, está inserida como um dos setores de serviços negociáveis dentro do Acordo Geral Sobre Comércio de Serviços (Gats), um dos pilares jurídicos da OMC. Isso pode implicar em consequências negativas, como a

desnacionalização do setor; o acirramento da competitividade, com prejuízo para os pequenos e médios empreendimentos; e o agravamento do quadro das diferenças regionais, já que a lógica de mercado se expande nas regiões de maior atratividade econômico-financeira (RIBEIRO, 2006, p.01).

Isso reforça seu caráter mercantil, como observa Marrach (1996), quando apresenta os três objetivos relacionados ao que o discurso da ideologia burguesa atribuiu ao papel estratégico da educação, quais sejam:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional;
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante, e;
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, *apud*. LOPES; CAPRIO. 2002 p. 2).

Desta forma, e com a chancela do Estado, as exigências do mercado tornam-se o motor condutor da constituição metodológica do ensino, tornando esta ferramenta importante apenas para o preparo e inserção do indivíduo ao mercado de trabalho por intermédio da sua qualificação técnica. Esta perspectiva da educação minimiza a possibilidade de esta escola criar intelectuais com habilidades políticas e conhecimento de mundo, por meio da leitura crítica do contexto social, pois o que se preza neste modelo de ensino é a elaboração de cidadãos com capacidades para desenvolvimento de atividades e ações puramente práticas, desprovidas de mediação entre o trabalho manual (técnico) e o intelectual (político), persistindo assim, o interesse embrionário da educação escolar.

1.4 O Projeto Político Pedagógico e a sua importância na organização escolar

A ausência da participação social no planejamento escolar além de ser um fator recorrente da atual configuração da educação, é um elemento importante para se refletir os desafios encontrados pela escola, tornando-se entraves no que diz respeito à construção de uma educação emancipatória. O canal de participação social na vida escolar é cristalizado por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) que se configura como importante ferramenta para a atividade escolar e para construção do método e modelo do ensino na instituição.

O documento é uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e permite entre outras possibilidades,

a revelação da identidade da Instituição, de suas concepções e de seus sonhos. Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos que são os balizadores das ações educativas (BARÃO, 2017, p.10).

O projeto deve levar em consideração a trajetória da sua comunidade escolar, história e cultura, no sentido de garantir um percurso formativo de sucesso para os estudantes, e cumprir sua função social. Portanto deve ser revisto periodicamente, buscando aproximação com as exigências legais e com a sua comunidade escolar (BARÃO, 2017).

É por meio desta ferramenta que o gestor escolar reconhece e concretiza a participação de todos (escola, família e comunidade) na definição de metas e na implementação de ações, atividades e projetos. A equipe assume a responsabilidade de cumprir os combinados e estar aberta a cobranças, e é este instrumento que

define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade (LOPES, 2016). Portanto, é importante refletir sobre a necessidade de envolver a comunidade na sua elaboração, logo na construção do perfil escolar que atenda as particularidades locais.

Envolver a comunidade nesse trabalho e compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da escola é um desafio e tanto. Mas o esforço compensa. Com um PPP bem estruturado, a escola ganha uma identidade clara, e a equipe, segurança para tomar decisões. Mesmo que no começo do processo de discussão poucos participem com opiniões e sugestões, o gestor não deve desanimar. Os primeiros participantes podem agir como multiplicadores e, assim, conquistar mais colaboradores para as próximas revisões do PPP (LOPES; GURGEL, 2010, p.16).

Assim, além de nortear as ações e atividades da escola no processo de construção da educação dos educandos, o projeto representa mecanismo de interação e inclusão social de toda comunidade. Para Nunes e Cella (2010, p.02), o Projeto Político Pedagógico escolar “é um dos principais documentos que busca definir ações estratégicas para a construção da identidade escolar e fortalecimento de uma gestão democrática e participativa”.

No entanto, Lopes e Gurgel (2010) discorrem que infelizmente, muitos gestores o concebem como uma mera formalidade a ser cumprida por exigência legal. No caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. E que ainda há quem prepare o documento às pressas, sem fazer as pesquisas essenciais para retratar as reais necessidades da escola e propiciar à comunidade o conhecimento do contexto social da qual faz parte, requisitos defendidos pela Escola Unitária.

Esta é uma condição propiciada pelo projeto, uma vez que ele tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: “como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar as visões da totalidade” além

de buscar a organização da escola na sua globalidade (VEIGA, 1996, p.14).

Diante do exposto, concebe-se que o projeto é um documento que contempla a dimensão pedagógica, o conjunto de projetos e de planos de cada professor em sua sala de aula, mas também, um produto específico, que reflete a realidade da instituição situada em um contexto mais amplo que a influencia e que é por ela influenciado (NUNES; CELLA, 2010).

O PPP configura-se como instrumento de grande relevância na construção da educação na perspectiva emancipatória, pois se sabe que o alheamento às particularidades, pode colaborar para o agravamento das mazelas sociais, e impossibilitar o desprendimento dos sujeitos com relação às ideologias disseminadas pelo sistema hegemônico e difundido por meio da escola (SOARES, 2000). Pode ainda dificultar o objetivo emancipatório da educação, como defende Castoriadis (1991, p.55), que a escola deve ser cidadã, “autônoma, democrática, participativa, integrada à comunidade, disciplinada, que cultiva a criatividade e a curiosidade, que respeita a diversidade”.

De acordo com Soares (2000), o oposto disso limita a possibilidade de acontecerem mudanças sociais no sentido de amenizar as desigualdades sociais. Pois não possibilita a problematização e apreensão da realidade social da qual a escola e o educando é constituinte, aniquilando qualquer intenção de reflexão crítica da conjuntura local e o surgimento de proposições com o intuito de alterá-la, apontando para o cuidado de a educação não desprezar a participação dos sujeitos envolvidos.

Os intelectuais formados por esta perspectiva escolar acabam por formar cidadãos alienados, comissários do grupo dominante para o exercício das atividades de ponta (GRAMSCI, 1982). Pois não se discute aspectos fundamentais para a emancipação do aluno, como à realidade social local, regional, e marginaliza esta conjuntura com o deslocamento do enfoque das particularidades para o geral. Não considera ainda, as diferenças

existentes entre os âmbitos nacionais, regionais, locais, que devem ser observadas neste processo. Resquícios das influências do ideário neoliberal.

Desta forma, e considerando a escola defendida por Gramsci (1982), o Projeto Político Pedagógico construído de forma participativa e transversal, apresenta-se como oportunidade de se apreender as particularidades e considerar os desníveis (sociais, econômicos, políticos) entre regiões e países, entre o Norte e o Sul, entre países periféricos e hegemônicos, entre países globalizadores e globalizados, que devem ser consideradas (GADOTTI, 2000). Além de possibilitar ao cidadão, ao aluno, a comunidade e aos profissionais da educação, uma visão ampliada e minuciosa daquilo que é vivido por cada parte envolvida e a partir daí oportunizar que alterações sociais sejam efetivadas por meio da problematização deste contexto que cria a história.

Minimizar a participação dos alunos, da família e da comunidade na construção do PPP é não considerá-lo como instrumento clarificador da ação educativa da instituição em sua totalidade. É obstaculizar a criação de conhecimento e unilateralizar a função social da escola, o que pode colaborar para o acirramento das desigualdades sociais, políticas e econômicas, uma vez que não permite à construção de cidadãos críticos da sua própria realidade. É a relação estabelecida entre os atores sociais envolvidos (diretores, professores, alunos e familiares) que os qualificam como agentes de transformação,

de modo que seja pensada uma educação pautada em valores e formação acadêmica significativas, geradoras de competência e habilidades, que assegurem ao cidadão o preparo para a vida, dando-lhes condições de enfrentar as situações diversas da vida, resguardando a condição humana do exercício da cidadania (NUNES; CELLA, 2010, p.06).

Diante do exposto, lembra-se da defesa encontrada no artigo 206, inciso II, da CF de 1988 que garante ao cidadão a “liberdade

de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e que devem ser asseguradas também e primordialmente via educação, por meio da elaboração do estilo de escola que entende ser essencial para a construção de intelectuais orgânicos que defendam uma sociedade justa e igualitária (BRASIL, 1988).

É preciso que a instituição educativa, em seu coletivo, tenha em mente que o conhecimento é dinâmico e precisa ser pensado a partir do perfil de cidadão que anseia formar para atuar na sociedade que pretende construir. (VEIGA, 1996, p.13)

A participação dos alunos, pais e comunidade na construção do planejamento escolar, evita que estes, sejam condenados a seguir ditames e direcionamentos já consolidados, muitas vezes por pessoas alheias a sua realidade, o que colabora para a consolidação da ideologia do grupo hegemônico.

Esse processo exigirá esforços que culminarão reflexão e melhoria da qualidade do ensino público. Implicando na qualificação continuada dos profissionais, melhoria das estruturas escolares, participação social na escola, defesa dos direitos dos educandos, planejamentos engajados e comprometidos com a realidade de cada Estado, município, comunidade e cidadão. Isso, situando o educando no seu contexto social e histórico e, espera-se que todo esse empenho tenha centralidade no estudante, objetivando sua emancipação.

Assim, a educação contribuirá para a diminuição tanto de inúmeros problemas no campo do ensino, possibilitar ao aluno desenvolver apreensão crítica da realidade, até a materialização de um projeto societário que se posicione contrário à exploração, desigualdade, a injustiça social, alienação e o superlucro. Por meio de uma educação que busque formar cidadãos competentes para além das demandas do mercado, comprometidos com a defesa dos direitos já conquistados da classe trabalhadora, bem como sua politização quanto aos seus direitos e de sua força política na busca por novas conquistas (TONET, 2016).

Neste sentido, sabendo do caráter emancipatório qual deve tomar a educação, construtora de atores sociais críticos capazes de refletir e analisar os interesses contraditórios da sociedade, questões políticas e econômicas, bem como intervir em prol de uma ordem social mais justa, percebe-se claramente a ineficiência dos atuais padrões de ensino, na devida compreensão das particularidades sociais, devido ao caráter do planejamento adotado pelo ensino público.

As escolas, a realidade e os fatores que dificultam a construção da educação emancipatória

Este capítulo direciona para a análise dos dados da pesquisa, as quais se dividem em duas categorias centrais de análise. A primeira busca identificar nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes, perspectivas de construção da educação emancipatória, tendo por base os seus princípios, missões, objetivos e a metodologia de elaboração, execução e avaliação dos projetos de cada instituição.

A segunda atenta-se em analisar o nível de envolvimento e comprometimento família/escola, percebendo e avaliando as condições desta relação, e as estratégias adotadas pelas escolas com vistas à inserção das famílias no processo educativo.

Propõe-se também analisar os impactos frutos da desatenção em relação às condições sociais, econômicas, culturais, e educacionais das famílias por parte das escolas, destacando as condições da estrutura escolar para o atendimento das demandas dos educandos, profissionais e comunidade escolar, bem como, dos objetivos da educação na perspectiva emancipatória.

Neste sentido, no transcorrer do trabalho, buscar-se-á identificar ainda, elementos que evidencie o nível de (des)motivação dos profissionais diante do (pouco) incentivo e apoio do poder público com vistas à qualificação profissional e apresentar os fatores que tem dificultado às escolas a construir uma educação de caráter emancipatório, apesar dos indicativos evidenciados nos Projetos Político Pedagógicos.

2.1 Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e as perspectivas de construção da educação emancipatória

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) configura-se peça fundamental no planejamento das instituições de ensino em seus vários níveis e modalidades. É este documento que irá demonstrar o que a escola idealiza, quais suas metas, objetivos e quais os possíveis caminhos para atingi-los (MACEDO, 2013).

No Brasil, a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos ganhou destaque com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Os artigos XII, XIII e XIV desta legislação estabelecem a obrigatoriedade de uma proposta pedagógica para as escolas de educação básica. Segundo Macedo (2013), esta lei também deixa claro o caráter político da escola, pois aporta como principal papel, a formação de cidadãos.

As escolas coparticipantes deste estudo definem o PPP como a identidade da escola, uma vez que nele está descrita toda a intencionalidade da instituição, indicando sua direção, e que sua elaboração é de grande importância, sendo um instrumento teórico metodológico que ajuda a escola a adotar um processo democrático de decisão com a participação dos vários segmentos que a compõem, além de considerá-lo o eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvido no estabelecimento de ensino, tendo por finalidade o comprometimento na construção de uma sociedade mais humana e democrática, vendo o homem como ser social e sujeito da educação.

Estas considerações reforçam o entendimento acerca da importância do planejamento da escola com vistas à construção de vias que oportunizarão a consecução de resultados que vão ao encontro dos objetivos propostos no plano mais amplo e estratégico, que é o de construção do saber via instituição escolar.

Frente a isso, é perceptível que o projeto direciona toda a dinâmica e intencionalidade das ações escolares além de determinar as responsabilidades e as metodologias pelas quais

cada ação será desenvolvida. Os profissionais apreendem o PPP como parte central e essencial da escola, apontando-o como instrumento direcionador das ações durante o ano letivo. Além de mostrar entendimento da relevância da sua atualização e das observâncias dispostas nas propostas curriculares municipais, a realidade da comunidade e em conformidade com o que determina a Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Assim, o Projeto Político Pedagógico nasce da necessidade de construir e reconstruir a escola constantemente, e esse processo se faz por meio da participação efetiva e do engajamento de todos, que vivem o mundo escolar, o que inclui nesse processo, o conselho escolar, pais, alunos, professores, diretores, demais servidores e a participação indispensável da comunidade na qual a escola está inserida.

Com vistas ao fortalecimento da autonomia escolar e o seu processo democrático, as escolas buscam participar de projetos e planos mais amplos como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), mecanismos que oferecem apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão, tornando-a mais democrática e participativa, envolvendo efetivamente todos os seguimentos que podem ajudar a construir uma escola pública cada vez melhor, como menciona em seus PPPs.

A integração contribui para a partilha de experiências, vivências e conseqüentemente a adoção e fortalecimento de um planejamento participativo, o que beneficia a própria gestão escolar, professores, alunos e a comunidade, visando, segundo os Projetos Políticos Pedagógicos, um ensino focado na formação humanística e tendo o cidadão como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Este aspecto vai ao encontro a um dos princípios da educação emancipatória em Gramsci, a participação popular, possibilitando a interação social por via da democratização dos canais de construção do saber e não apenas da transmissão de conhecimento.

Em geral, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas apontam que, com a intenção de democratizar o espaço de decisão e possibilitar o surgimento de novos cidadãos críticos, as direções das instituições têm buscado realizar um trabalho descentralizado, dando autonomia a todos os setores da instituição. Esta perspectiva evidencia características de construção de um ensino transversal e emancipatório, pautado na construção de competências e habilidades para além da formação técnica e mecanicista, voltada apenas para o atendimento das necessidades do mercado (GRAMSCI, 1982).

A preocupação em oportunizar a concretização deste modelo de ensino também está presente nas missões das instituições, quais sejam as de

Assegurar um ensino humanizado de qualidade, promovendo um ambiente favorável à permanência do aluno no espaço escolar, contribuindo com a formação de cidadãos críticos, capazes de agir e interagir significativamente na sociedade (PPP, 2017a, p.08).

E

proporcionar um ensino de qualidade, assegurando aos (...) alunos uma educação crítica, participativa e de excelência, onde (...) com uma educação pública voltada à formação integral do ser humano, para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e a permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes (PPP, 2017b, p.12).

Tais intenções configuram-se fatores essenciais para a implementação de uma transformação social via construção do conhecimento, o que Gramsci (1982) denomina de organização da cultura. Para o autor, a reforma cultural representa importante e decisivo elemento para cessar o quadro de desigualdade social, expropriação do lucro e da subordinação, e que essa organização só

será possível por meio da implementação de uma educação de qualidade em uma escola desinteressada de cultura geral para todos: a Escola Unitária.

As escolas indicam em seus PPPs que os novos paradigmas gerenciais requerem funções descentralizadas, participativas, interdependentes e integradas, e que uma escola organizada tende a ter desempenho muito melhor, e que essa organização é realizada com o cumprimento efetivo das normas organizacionais, com o exemplo do corpo diretivo das escolas.

Desta forma, o envolvimento dos atores sociais que compõem o grupo escolar, bem como da comunidade que é por ela referenciada, dão qualidade e sustentação aquilo que se propõe a realizar, uma vez que se ausenta do planejamento para os alunos e comunidade, para o planejamento com os alunos e a comunidade, abarcando e problematizando a realidade social, cultural, econômica e política local, mesmo entendendo que envolver a comunidade nesse trabalho e compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da escola seja um grande desafio (LOPES; GURGEL, 2010).

Instituindo uma observação mais profunda, no entanto, permite-nos visualizar uma controvérsia entre o PPP e a realidade concreta do cotidiano escolar, uma vez que paira como um dos grandes desafios a ser vencido no âmbito educacional justamente conseguir

envolver a participação dos pais e comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola, mesmo com as dificuldades apresentadas, estamos trabalhando no sentido de sensibilizar os pais para os diferentes desafios que a escola apresenta diariamente, para que eles assumam conosco a responsabilidade de buscar soluções para os mesmos e, juntos, construirmos uma escola de qualidade (PPP, 2017b, p.34).

Isso não deve caracterizar motivos para embasar análises superficiais, configurando razões para que haja distanciamento

entre a escola e a comunidade por ela referenciada, tendo em vista que consta nos PPPs, direcionamentos para a descentralização, a participação, organização e o compromisso com a escola e com a educação como princípios por elas adotados.

Perceba que todos os aspectos abordados como princípios de suas ações requerem o envolvimento de diversos atores sociais que, de acordo com o seu entendimento, podem contribuir para a elaboração e execução de estratégias com o objetivo de educar. Portanto, o posicionamento das escolas em aderir a este modelo de trabalho realça as perspectivas de construção de educação emancipatória.

A Gestão Democrática, um dos princípios consagrados pela Constituição Federal de 1988, que no âmbito escolar abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, o que, segundo os PPPs, exige uma ruptura histórica na prática administrativa da instituição no enfrentamento das questões de exclusão, reprovação e da evasão escolar, o que ao ver da instituição poderá provocar a marginalização das classes populares (PPP, 2017a).

Por conseguinte, esse posicionamento implica a construção coletiva de um PPP que esteja na sua essência ligado à comunidade escolar, e atenda as suas demandas, podendo contribuir para a elaboração de intelectuais orgânicos, aqueles que de posse de conhecimento técnico e intelectual, apreendendo as múltiplas faces da vida em sociedade, bem como os interesses contraditórios que permeiam a vida social, possa se posicionar de forma crítica e reflexiva defendendo a igualdade de oportunidades entre os cidadãos e uma sociedade mais justa (GRASMCI, 1982).

Ainda de acordo com as instituições (PPP, 2017a), esse novo paradigma de gestão pautado na democracia, inclui de forma prioritária a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativas-pedagógicas ali posto em prática.

Outro princípio que também apresenta característica de construção de uma educação emancipatória é a valorização do

profissional. Neste aspecto, as instituições afirmam que trabalham com profissionais críticos que se percebem como reais construtores de um determinado projeto de educação, que reconhecem o papel da escola em sua relação com o conjunto da estrutura social, e que sejam capazes de inferir no processo de construção de conhecimento por meio de suas intervenções pedagógicas.

Neste sentido, Gramsci (1982) aponta que educador e educando apresentam na sua essência, como um conjunto voltado para a elaboração da educação, assim, interdependentes e ligados por um objetivo maior, o de construção do saber. Portanto, os intelectuais que se vêem parte do processo e exercem sua função no transcurso da formação, colaboram com sua intervenção para a construção da educação da adaptação (para o mercado) ou a educação da transformação (para emancipação) (FREIRE, 2011), a depender da finalidade das ações executadas, aqui norteadas pelo Projeto Político Pedagógico da escola, o que reforça ainda mais a relevância do mesmo.

A qualidade é outro princípio assumido pelas escolas em seus PPPs, sinalizando que oferecem aos alunos um ensino de qualidade, que os capacite para desempenharem bem seu papel na sociedade, apontando que esta qualidade do ensino “não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais” (PPP, 2017a, p.15). Esta é uma garantia constitucional e um dos pontos mais discutido por Gramsci (*apud* SOARES, 2000), na defesa que a educação deve ser ofertada de forma gratuita e de qualidade pelo Estado sem discriminação de cor, raça, região, classe social ou localização, além de ser de livre acesso e que oportunize a permanência do cidadão no ambiente escolar, o que subsidiará sua elevação intelectual e conseqüentemente o sentimento de pertencimento da classe subalterna, o que culminaria na organização cultural.

Citando Demo (1994, p.14), uma das unidades escolares aponta que qualidade “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos, diante dos desafios do desenvolvimento”. Assim, essa qualidade encontrada nas

intervenções educacionais das escolas pode contribuir para que os sujeitos de classes sociais proletárias possam implementar disputas com padrões de igualdade de condições com relação aqueles que contraditoriamente sempre tiveram acesso à educação de excelência (GAMSCI, 1982).

As instituições educacionais expressam em seus projetos que buscam por uma sociedade formada por cidadãos com conhecimento científico, tecnológico e humanístico, que tenham capacidade crítica no âmbito sociopolítico, econômico e cultural, para a tomada de atitudes frente aos desafios sociais e, como agente histórico, com possibilidade de interferir positivamente nas questões de seu tempo.

Verifica-se, ao menos do ponto de vista teórico-ideológico, que as escolas buscam formar cidadãos plenos, capazes de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, entendendo a educação como mecanismo capaz de efetuar a transformação da sociedade. Tal afirmativa vai ao encontro com o argumento de Gramsci (*apud* SOARES, 2000) que reconhece que é preciso romper com a visão dualista do ensino, onde a classe dominante elabora seus intelectuais dotados de conhecimentos científicos, políticos e especialistas enquanto reserva a classe subalterna apenas a capacitação para o trabalho técnico e manual.

Outro princípio assumido pelas escolas é a autonomia. Sustentam o desejo da gestão escolar em ter

uma escola autônoma, democrática, alegre, dinâmica, empreendedora, sócio-interativa, com profissionais qualificados e comprometidos que trabalhem por uma instituição de qualidade, capaz de administrar as adversidades e diversidades e que atenda as necessidades da comunidade, tanto escolar quanto local (PPP, 2017a, p.15).

Assim sendo, volto a reforçar que do ponto de vista teórico-ideológico, as aspirações das escolas não se distanciam das

considerações de Gramsci (*apud* SIMIONATTO, 2004, p. 44) que chamando a escola de “aparelho privado de hegemonia”, pelo seu caráter veiculador de ideologias dominantes, e que deveria ser democrática e de acesso para todos, com vistas à efetivação de uma sociedade mais justa e igualitária, aponta que a escola precisa ser um espaço autônomo e democrático onde seja possível ao cidadão refletir sobre sua realidade e se perceber como construtor da sua própria história.

O respeito a si mesmo e ao outro e a reciprocidade entre escola e comunidade, são mais dois princípios das escolas que além de representar uma característica da educação emancipatória, está fundamentado no artigo 12, incisos VI e VII, da Lei Federal nº 9.394/96 que diz que, os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência, entre outras de

articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola e informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e se for o caso, os responsáveis legais, sobre a execução da proposta pedagógica da escola. (BRASIL, 1996)

O disposto ressalta a importância de se estabelecer uma relação recíproca entre escola e a comunidade, e é atestada sua eficácia quando as instituições de ensino afirmam que a qualidade de escolas que contam com a participação da comunidade para planejar, executar e avaliar suas ações cresce significativamente, diferente daquelas que não levam isso em consideração e que, por esse motivo optam por adotar o planejamento participativo (PPP, 2017a).

Denota-se ainda que seja nítido que os resultados alcançados são melhores em escolas nas quais os pais vivenciam e participam da vida escolar, onde são informados do rendimento escolar de seus filhos, locus onde a “a gestão escolar tende a ser cada vez mais democrática, à medida que a escola estabelece uma boa relação

com a comunidade local” provando que a abertura propiciada por ela tem interesse no fortalecimento da interação com vistas à elaboração de uma educação para além da sala de aula, envolvendo também atores da comunidade (PPP, 2017a, p.15).

Em consonância com o disposto no artigo 13, inciso VI, da Lei nº 9.394/96, incube ao docente a participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e “colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996).

Destarte, sabe-se que a efetiva participação popular, pautada na luta e na organização social, configura-se como importante mecanismo de defesa de direitos, bem como de consecução de novos, ampliação da cidadania, e a consolidação da democracia (GRAMSCI, *apud* SOARES, 2000). No âmbito escolar essa abertura é dada pelo corpo institucional a comunidade por meio de compromissos firmados na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos e que deve ser preenchido de forma efetiva, mobilizadora e consciente de seu papel e poder.

Outro ponto que merece destaque no que tange as características dos PPPs para a construção da educação emancipatória na perspectiva gramsciana é o processo de avaliação dos educandos, visto que as escolas afirmam não existir momento específico para acontecer. Apontam que inicialmente se detecta onde as coisas não foram bem e que por esse motivo, precisam ser retomadas. A avaliação não se refere apenas ao domínio de conteúdos específicos, mas também ao desenvolvimento de capacidades, tais como: autonomia intelectual, pensamento crítico e formação ética. Buscam avaliar o aluno como um todo, na capacidade de relacionar-se com o grupo, na iniciativa, no empenho para desenvolver problemas propostos e nas atividades lúdicas (PPP, 2017a).

Desta maneira, a escola busca oportunizar ao educando um aprendizado integral, onde as habilidades e competências são construídas e avaliadas conjuntamente eliminando a dicotomia

entre formação para o trabalho e para o exercício da cidadania (GRAMSCI, 1982). Pois a função da escola está para além da formação técnica e mecanicista do educando. Concebe-se também como objetivo,

respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias. Temos como propósito, fortalecer a postura humana e os valores apreendidos, tais como: a criticidade, a sensibilidade, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis e a esperança. Queremos deste modo, formar seres humanos com dignidade, identidade e projeto de futuro (PPP, 2017b, p.06).

Afirmações como esta, trazem a perspectiva de que as unidades escolares defendem a construção de um conhecimento que esteja em pleno e contínuo movimento, não estático, que está em permanente avaliação e/ou reformulação, de acordo com os argumentos de Gramsci (1982) e Soares (2000), que chamam atenção para a importância de se construir conhecimentos que possibilite a problematização da realidade e a sua efetiva apreensão.

Sob este prisma, as escolas sendo espaços democráticos e voltados para a elaboração de cidadãos capazes de influir nos espaços de decisão da sociedade, e atuarem como multiplicadores de opiniões, concebem o Projeto Político Pedagógico com autonomia para executá-lo e avaliá-lo, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola, com a intencionalidade de se formar conhecimento.

De posse desse entendimento, e apreendendo os projetos como fruto da interação entre objetivos e prioridades, estabelecidas pela coletividade, e que tem o objetivo de sistematizar as ações necessárias à construção de uma nova realidade, leva-se a refletir que este importante instrumento não é visto pelas unidades escolares pesquisadas como apenas uma mera formalidade. No entanto, vale ressaltar que somente se constitui como referência

para as ações educativas se os sujeitos da comunidade escolar se reconhecerem nele. Processo esse que oportuniza que cada membro da comunidade escolar se sinta representado, deixando de ser apenas um documento e passa a ser uma filosofia de trabalho no espaço escolar como expressado nos PPPs das organizações.

Considerando as concepções presentes em seus PPPs, nota-se que as instituições têm direcionado suas intenções para a construção de uma educação para a transformação, o que não significa necessariamente a adoção de ações efetivas nessa direção, como poderá ser percebido na sequência deste estudo. No entanto, evidenciam a necessidade de se construir cidadãos com capacidades intelectuais capazes de inferir nos processos decisórios da sociedade e poder influenciar nas ações, projetos e planos que poderá lhe beneficiar no futuro evitando a perpetuação do ciclo de exploração (SOARES, 2000).

Isso não significa necessariamente a adoção de ações efetivas nessa direção, como poderá ser percebido na sequência deste estudo, contudo, a construção do Projeto Político Pedagógico configura-se como o primeiro passo para a real efetivação da construção de uma educação de qualidade, o que exige a continuidade das ações, a descentralização, democratização, participação e a instalação de um processo coletivo de avaliação, tendo à escola a responsabilidade de executá-lo de forma transparente e com o apoio dos profissionais, alunos, pais, comunidade e o poder público, aspecto este que discutiremos no capítulo vindouro.

2.2 Família, escola, e a construção da educação emancipatória

Objetiva-se inicialmente neste recorte estabelecer uma análise do nível de envolvimento/comprometimento da família com a educação dos filhos, partindo da identificação e reflexão das estratégias adotadas pelas escolas com intuito de se construir o saber na perspectiva da educação emancipatória, abordando as

condições sociais e econômicas das famílias e suas influências na formação do aluno, direcionando ao entendimento que o educando necessita de tempo e espaço suficientes que possam possibilitar o seu pleno desenvolvimento.

Ficou nítido que a construção do conhecimento idealizadas pelos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino incluídas neste estudo, evidenciam aspectos e intencionalidades de adoção da educação na perspectiva emancipatória discutida e defendida por Gramsci.

Gramsci (1982) certifica que a escola deve ter como função, efetivar uma educação que busque formar cidadãos críticos, almejando e possibilitando o equilíbrio entre o ensino das capacidades para desenvolvimento do trabalho técnico-manual, às capacidades intelectuais, proporcionando à massa subalternizada a possibilidade de refletir sobre suas condições atuais, e assim inferir alterações efetivas no cotidiano com vistas ao preparo do seu futuro, sem predeterminações.

Comemora-se, pois no entendimento dos profissionais das instituições de ensino participantes deste estudo asseguram que o caminho para o pleno desenvolvimento do educando, bem como da comunidade referenciada pela escola, passa pela efetiva articulação com os alunos, profissionais e as famílias, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Este processo, segundo os profissionais, é efetivado por meio da elaboração do PPP da escola, sinalizando que todos os atores da instituição e a comunidade são convidados a participarem da sua construção. Estes apontaram ainda que o PPP é instrumento importante, pois norteia as ações a serem desenvolvidas pela escola durante o ano letivo, e sustentaram que é ele que norteia os caminhos que a escola deve seguir. E ainda, que têm buscado atrair mais pessoas a participar desta construção conscientizando toda comunidade da importância que este documento norteador tem e que sempre que possível envia convites a outras entidades da cidade.

De modo geral, a pesquisa evidencia uma tendência significativa de abertura das instituições de ensino e de seus profissionais no que tange a questão da participação social, que culminaria na tentativa de efetivação do envolvimento e comprometimento da família, escola e comunidade.

No entanto, vislumbra-se a partir da análise realizada, um cenário de incoerência entre os objetivos, metas e princípios propostos inicialmente por estes documentos, o que nos levou as afirmações anteriores sobre plano teórico-ideológico. Tais incoerências estão afirmadas pelos próprios profissionais, e pelas vivências no campo prático das unidades escolares, e que cabe profundo exercício de reflexão para a identificação das (in)eficiências das estratégias adotadas com o objetivo de fortalecer a relação entre escola e comunidade.

Gramsci (apud soares, 2000, p.437) chama atenção de que para se garantir como classe dirigente, a classe dominante tem tomado iniciativas de se propor o velho com a retórica do novo, “não apenas para sua dominação econômica como também sua direção política e cultural sobre a sociedade”, características da “escola nova”.

Neste sentido, Gramsci (apud SOARES, p. 391) defende que para que exista uma educação para as massas populares com vistas à consecução da consciência unitária para que se tornem donas de sua própria história, via reforma intelectual, é necessário “manter em movimento o mundo ideológico, através de um funcionamento prático”. E para tanto, é preciso criar possibilidades para que todos possam participar, envolver e comprometer-se nos diferentes momentos da vida escolar (ARROJO; ROCHA; MOUSQUER, 2016).

A ineficiência do processo de busca pelo envolvimento de diversos sujeitos está ao constatar, na afirmação dos profissionais, que mesmo lançando mão de diversas estratégias, o nível de envolvimento/comprometimento da família com a educação dos filhos tem sido pífio, considerando as expectativas do corpo escolar. Sinalizam que não são todos que participam junto à escola.

Com base neste contexto, questiona-se: será que a escola mobiliza efetivamente a comunidade para que esta se sinta entusiasmada e estimulada a participar? Será que estas estratégias são capazes de integrar essa comunidade? Tais questionamentos carecem de respostas objetivas e efetivas, para que se tenha a real compreensão do comprometimento da escola com a educação cidadã, algo que este estudo não alcançou, e até mesmo porque tais reflexões não eram partes do processo de investigação.

Outro ponto delicado deste contexto é que os profissionais sinalizam que esse comportamento é fruto de diversos fatores, entre eles, famílias sobrecarregadas com atividades trabalhistas excessivas, (características do capitalismo maduro), e alta confiança na escola e no poder público. No entanto, não apresentam causas comuns do surgimento do problema (entre a equipe escolar), possibilitando uma interpretação sumária de que não há um entendimento real dos motivos que implicam tal distanciamento. O que dá margem para reflexões acerca da falta de reciprocidade entre escola e comunidade, e a insuficiência de estudos que possam clarificar e direcionar ações e estratégias para sanar este impasse.

Denota-se que a escola deve perceber a necessidade de avaliar a sua prática, considerando seus objetivos. E a avaliação numa visão crítica, (VEIGA, 1998, p.11) “parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca em explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas”, o que o contexto existente não deixa claro. O quadro é denso e preocupa, na medida em que se questiona qual tem sido o interesse implementado com vista as proposições de novas alternativas para a solução do distanciamento em destaque.

O sucesso do envolvimento/comprometimento está intimamente ligado à qualidade da relação estabelecida entre os envolvidos, sendo necessário, para isso, o entendimento mútuo entre a relevância das contribuições da comunidade para a vida

escolar e o exercício do direito conquistado pelos cidadãos, a saber, que

No ensino privado, na medida em que tal mercadoria é paga, (ou melhor, explicitamente paga, já que no sistema público o ensino também é pago, só que indiretamente), supõe-se que os pais têm o direito de aferir sua qualidade, cobrando da escola um ensino melhor. No ensino público, entretanto, o não pagamento explícito pela “mercadoria” aula, supõe que seus usuários não têm o direito de contestar sua qualidade (PARO, 2000, p.33).

Com a colaboração crítica da escola, essa concepção deve ser suprimida do âmbito comunitário e escolar via relação clara e objetiva entre seus atores, oportunizando o exercício da cidadania pela via democrática das atividades escolares.

Outro elemento que merece destaque é o que se refere às realidades dos sujeitos, bem como suas condicionantes que deveriam fazer parte do plano geral da escola, sendo problematizada a partir do engajamento escola-sociedade. Pois a escola não é um universo separado do conjunto da sociedade, e por isso deve se atentar para particularidades históricas, sociais e culturais que a formam e diferenciam as pessoas, os bairros, cidades e regiões inteiras. Entendendo que estudar e entender tais aspectos são pontos interessantes na medida em que possibilita ao educando visualizar e entender o que está e acontece a sua volta. A escola é espaço de formar cidadão, o que significa produzir sujeitos capazes de enxergar criticamente a realidade a sua volta.

A função da escola enquanto instituição de ensino é possibilitar a formação humana, no entanto, isso configura-se outro ponto frágil das estratégias adotadas pelas instituições pesquisadas, na medida em que os estudantes afirmam não vivenciar tal problematização. Para que isso ocorra é indispensável o envolvimento e comprometimento da comunidade junto ao corpo social da qual faz parte a instituição (SOARES, 2000). Por que

se desejamos uma educação (...) que mude atitudes e comportamentos, e não apenas este último, devemos compreender como são os ambientes de vida, qual a posição social ocupada pelos diferentes grupos e classes, como estes produzem, organizam-se e geram cultura, bem como as implicações ambientais disso, para que uma mudança possa ser objetivada (LOUREIRO, 2012, p. 89)

Feito o contrário, mudar-se-á apenas os comportamentos (ações imediatas) e não a atitude (entendimento do todo), o que geraria um envolvimento imediatista e provisório, já que não influi e não surge da ação dialética entre sujeito e realidade.

Quanto à imersão em sua própria realidade, a maioria dos discentes apontou para a falta de atividades que direcionam para a apreensão do contexto onde vive (rua, bairro, cidade e estado). Sinalizam nunca ter estudado sobre tais assuntos. Assuntos estes, ao olhar da teoria gramsciana, importantíssimo pra a construção do intelectual orgânico.

E mesmo nos casos em que se afirma que estudaram a respeito dos temas levantados, através de redações e produção de textos, solicitados pelos professores, reconhecem que deveria ser realmente discutido e não apenas solicitado para que façam as atividades. Isso fere substancialmente a teoria gramsciana de educação, em que possibilitar a compreensão e problematização dos reais condicionantes que permeiam a vida do aluno, lhe desperta o senso crítico e propositivo, o qual deve ser função da educação (GRAMISC, 1982).

Esta situação faz saltar ao olhar um distanciamento da realidade de vida dos estudantes e da própria comunidade, vestígio das questões embrionárias do sistema de ensino brasileiro, o distanciamento entre quem teoriza e a realidade a ser apreendida. Gramsci vai chamar atenção quando trata da luta pela hegemonia, e da necessidade de se oportunizar que as classes subalternas criem seus próprios intelectuais com vistas à defesa de seus

direitos, condições, protagonismo, e possibilitem por meio da educação aos demais subalternos também protagonizarem suas histórias (SOARES, 2000).

Daí a necessidade de se possibilitar debates com os discentes e comunidade sobre assuntos de grande relevância na contemporaneidade como política, ideologias e religião, empoderando-os para o exercício da vida em sociedade de forma consciente e politizada. Cabe ressaltar que ao serem questionados sobre a relevância de se discutir sobre esses assuntos, os educandos apontaram que seria importante porque os subsidiaria a descobrir e entender as essências dos fatos, das coisas e dos mais diversos fenômenos da contemporaneidade.

Alerta-se que sem o conhecimento e a capacidade crítica de leitura da realidade e seus meandros, o educando e a sociedade não têm (nem terão) condições de inferir na situação e condições atuais, tornando a desigualdade e todos os seus derivados um ciclo vicioso, um destino a ser cumprido por toda geração futura. Como sinalizado por um dos educandos, não podem atuar e nem decidir sobre o seu futuro.

No que se refere ao planejamento das aulas, a maioria dos docentes apontaram que não procuram discutir assuntos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos, estado, município e bairro, e que está sempre voltada para os conteúdos abordados nos livros didáticos, atestando a discrepância entre os objetivos da teoria gramsciana de educação emancipatória, os dispostos nos PPPs, e a vivência em sala de aula, o que pode colocar em xeque as possibilidades de chamarem atenção da comunidade para participarem do ambiente escolar, uma vez que o torna menos atrativo e mais distante da vida cotidiana local.

Esta postura inerte e dicotômica, que conseqüentemente implica nas escolhas dos conteúdos, metodologias e na qualidade do ensino, é atestada quando os alunos afirmam querer estudar tais assuntos, porém, não vivenciam estas experiências em sala de aula.

Os próprios profissionais se colocam em ríspida contradição a este contexto, quando ressaltam que é de grande relevância discutir sobre a realidade dos sujeitos envolvidos, oportunizando o pluralismo de ideia no ambiente escolar, pois, entendem que é dever da escola esclarecer e promover o debate sobre a tolerância, aceitação do outro e de suas ideias, tendo em vista a formação cidadã do educando, além de melhorar e ampliar as relações interpessoais. Porém, no plano da experimentação prática deste ambiente escolar, alunos afirmam que sofrem bullying com frequência e por longos períodos, por ser negra e ter cabelos crespos, por exemplo, chegando a cogitar como alternativa para solução do problema, sua desistência da escola.

Tais episódios a partir dos princípios da Escola Unitária de Gramsci, e previstos nos PPPs das escolas, poderiam ser evitados, uma vez que um dos seus objetivos é que a sociedade possa se vê com sentimento de pertencimento, livre do individualismo, lutando por um plano audacioso, de uma consciência unitária, o que envolve todo corpo escolar, subsidiaria na identificação e problematização (GRAMSCI, 1982), não deixando sem solução casos desta magnitude e de grande relevância social e cultural.

Contexto esse que os profissionais afirmam existir nos PPPs, quando asseguram que são elaborados projetos com temas que envolvem os alunos com o objetivo de diversificar as atividades educacionais e envolver os pais, dividindo as responsabilidades e tornar o ambiente mais saudável. No entanto, mais uma vez é nítido a ineficiência das estratégias implementadas e que deveriam funcionar como alerta para a busca de novas soluções.

A lacuna do distanciamento se assevera ainda mais quando, a partir dos questionamentos a respeito de mecanismos que possibilita o acompanhamento e a avaliação de execução dos projetos pedagógicos, como objetivo de aperfeiçoar a dinâmica escolar, professores afirmam que sempre se faz reunião no final de cada ação e expõe em murais tais apreensões. Tarefa essa de responsabilidade das coordenações das instituições com o auxílio

da orientação escolar, e que são feitas discussões a cerca do assunto e planilhas para o acompanhamento das ações inseridas no documento.

Contudo, nota-se que esse processo é desempenhado apenas por membros da equipe escolar, extinguindo-se a participação de alunos, pais ou responsáveis, o que os tornam meros receptores de assuntos preestabelecidos. Isso vai de encontro à lógica gramsciana, não propiciando o envolvimento de todos os atores sociais, e omitindo sua dimensão, que segundo Veiga (1998, p.2), deve “está intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”.

Tal situação leva a necessidade de um empenho reflexivo: como atingir sua finalidade política e social, formar o individuo para a participação política, que implica direitos e deveres da cidadania, sem elevar o nível de envolvimento nas ações decisórias da própria escola?

Pelos apontamentos dos profissionais, os pais só comparecem a escola para resolver questões envolvendo os filhos quando são chamados, que quando é solicitada a sua presença, sempre atendem, que os alunos no final do ano todos serão aprovados de qualquer jeito e que o poder público não aceita reprovação, na medida em que outros garantem que nem todos os pais colocam seus filhos na escola com foco no estudo e que muitos deles apenas buscam manter seus filhos matriculados para não ficarem em casa.

Tais afirmativas trazem à tona a dimensão do problema no que tange o envolvimento da comunidade no cotidiano escolar, uma vez que beiram o campo do empirismo e do senso comum, e vão de encontro à perspectiva de compreensão do todo, do real e do aparente.

Esta visão com relação aos comportamentos dos pais configura-se uma apreensão fragmentada, despida de mediação, apreendendo o cidadão isoladamente, dissociado do seu contexto social, histórico, econômico e político, desconhecendo os reais

motivos da sua ausência na vida escolar dos filhos, pois se sabe que enquanto cidadãos

...somos constituídos por múltiplas mediações que condicionam nossas ações no mundo para além do que se conhece ou se acredita. Há limites materiais, processos afetivos e aspectos motivacionais vários, em grande parte desconhecidos, que podem ser determinantes para nossa prática (LOUREIRO, 2012, p. 69).

Ter uma visão unilateralizada mina e impossibilita a implementação de estratégias que tenham como objetivo, efetivar uma relação harmoniosa e direta entre escola e sociedade referenciada, bem como a construção de um processo de organização da cultura e emancipação social (GRAMSCI, 1982). Neste sentido, Veiga (1998, p.9) afirma que orientar a organização “curricular para fins emancipatórios implica, desvelar as visões simplificadas de sociedades, concebidas como um todo homogêneo” e do ser humano alguém que tenha suas relações e ações desprovidas de mediações com o meio em que vive.

Outro ponto que fragiliza as afirmativas e estratégias de efetivação da construção coletiva da educação dispensada a fortalecer o envolvimento/comprometimento dos pais e responsáveis na vida estudantil dos alunos é quando todos os educandos entrevistados afirmam que nunca ouviram falar o que é o Projeto Político Pedagógico.

Destarte, se este documento é o que dá a identidade a escola e norteia todas as suas ações, e os alunos encontram-se fora do processo de sua concepção, elaboração e avaliação, é notória a dicotomia entre teoria e prática com relação aos espaços de participação idealizados nos PPPs, fala dos profissionais e nas legislações que norteia o sistema de ensino. Além de evidenciar uma necessidade de se implementar espaços efetivos de participação no processo de planejamento escolar por parte daqueles que serão o destinatário daquilo que se planeja (SOARES, 2000).

O educando, ao admitir que desconhece o PPP, deixa subentendido que seus pais ou responsáveis também o desconhecem. Não participam de sua construção, e conseqüentemente não existe a oitiva de suas opiniões. Este contexto contradiz com as exposições dos projetos das escolas e as afirmativas dos profissionais que asseguram que toda a equipe escolar e a comunidade participam das discussões e elaboração dos projetos.

Tal panorama abre margem para a reflexão da existência de uma lacuna ainda maior e preocupante quando se fala de construção de uma educação na perspectiva emancipatória: a marginalização dos sujeitos e a ausência da participação das famílias e da comunidade na vida escolar dos educandos (SOARES, 2000), e ainda a dissociabilidade no entendimento do real objetivo institucional.

Optar por um envolvimento com a práxis educativa, crítica e dialógica não é simplesmente dizer que se opta por processos democráticos, mais do que isso

é preciso estruturar processos participativos que favoreçam a superação das relações de poder consolidadas e garantir o exercício da cidadania, principalmente dos que se encontram em situação de maior vulnerabilidade (LOUREIRO et al., 2007).

Além disso, deve se possibilitar a incorporação na dinâmica escolar de ações, atividades, projetos e anseios que emergem das necessidades da comunidade, como estratégias de se produzir educação por meio do envolvimento social.

Nesta perspectiva, a maioria dos estudantes menciona o anseio por maior diversidade nas atividades educacionais e de cultura nas escolas pesquisadas. Algumas referências foram feitas em relação a aulas de espanhol, dança, natação, filosofia, xadrez, artes marciais e violão, apontadas como atividades que torna o aluno mais culto, crítico e propositivo. Fazem afirmações de que

não existe o desenvolvimento de atividades fora da sala de aula, o que ao ver dos próprios educandos, sobrecarrega-os.

É sabido que as fragilidades das políticas públicas não permitem alcançar todos os anseios e necessidades da comunidade escolar, contudo, cabe refletir que tais condições e situações podem fragilizar a dimensão política da educação, e inibir a apreensão e o desenvolvimento cultural, outro ponto importante na concepção Gramsciana de educação.

Gramsci (apud SOARES, 2000) lembra que a cultura é a via de construção de uma consciência unitária do proletariado visando oportunizar a transformação social, e o Estado brasileiro assegura que “garantirá a todos, o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Nesta direção, a escola assumiria a responsabilidade de criação de intelectuais, sendo esta o mecanismo facilitador do acesso a esse direito, por meio da inclusão nas atividades escolares de ações que efetivasse tal compromisso, como ensejado pelos discentes.

Distanciar a escola enquanto mecanismo de formação, da realidade e dos sujeitos, através de barreiras ideológicas, morais, gerenciais, omissões de informações ou da não efetivação dos canais de participação, pode colaborar para um processo que extingue o caráter emancipatório da educação, distanciando da função social da escola, tornando este ambiente privado, onde uma minoria mesmo que inconsciente (ou consciente), decide de forma hegemônica e centralizadora o que será transmitido àqueles que margeiam este espaço (GRAMSCI, 1982).

O envolvimento e o diálogo-comunicação, segundo Dalmas (2011, p. 27) “é elemento essencial no processo de intercâmbio de vivências, experiências, interações diálogos entre os participantes” e que o planejamento da comunidade escolar, e não para a comunidade, deve ser exercido “coordenado e administrado por todos os membros da comunidade participativa, tornando-os

administradores do planejamento em que se embaucaram” (ARROJO; ROCHA; MOUSQUER, 2016, p.2).

Envolver-se e participar “é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo (...) de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer sua história” (...) (LOUREIRO, 2012, p.69). Portanto, oportunizar e fazer com que ocorra de fato o envolvimento/comprometimento e a participação popular, no ambiente escolar, caracteriza-se como fatores determinantes no processo de tomada de consciência, posto que a construção de processos em que os grupos expropriados e discriminados adquiram centralidade é a condição para que as contradições e os conflitos da sociedade sejam explicitados, enfrentados e superados pelo protagonismo daqueles que portam materialmente o que é distinto do poder hegemônico, portanto, a alternativa concretamente possível (LOUREIRO, 2012).

Os profissionais apontam ainda que atualmente as atividades que envolvem mais expressivamente a participação de pais e responsáveis de aluno, e a equipe escolar, são geralmente a culminância dos projetos desenvolvidos no âmbito escolar e externo, como o dia da mulher, dia das mães, festa junina, dia dos pais e outros, e que os pais/responsáveis são convidados para que seus filhos alcance o seu melhor desenvolvimento possível com a participação dos seus familiares nas atividades escolares, porém, alunos afirmam que a escola é ausente em diversas de suas necessidades, ficando claro que não há concordância entre o que a escola programa como envolvimento da comunidade escolar, e o que a comunidade escolar almeja da escola.

Neste cenário, averigua-se uma relação fragmentada entre escola e comunidade, com vista a atendimentos de ações práticas e pontuais, que podem não dar condições de se estabelecer uma relação de alimentação recíproca de importâncias e deveres, dissociando o corpo escolar da vida dos alunos, pais e comunidade (ou visse versa). Posicionamentos estes que a proposta de educação emancipatória reprovava na sua essência.

Arrojo, Rocha e Mousquer (2016, p.3) afirmam que é relevante que se promova oportunidades para o estabelecimento de vínculos entre “professores, alunos, pais e funcionários, isso gera a união e traz melhorias ao processo de desenvolvimento do planejamento participativo” e fortalece a relação entre tais atores, oportunizada as contribuições recíprocas. O que falta às escolas é, a partir desse ambiente de confiança, galgar novos objetivos, entendendo que cada ser tem seu momento de tomada de consciência da realidade “e que nem por isso deixam de ser importantes nesse processo, pois retratam a sociedade em que vive” (ARROJO; ROCHA; MOUSQUER, 2016, p.3).

Desta forma, o processo torna-se democrático, educativo e pedagógico, com ênfase na dimensão política do ensino, “porque os sujeitos ao participarem de todo o processo da análise, das decisões, da execução e do controle – os processos individuais transformam em coletivos e os indivíduos em cidadãos, exercitando a cidadania” (ARROJO; ROCHA; MOUSQUER, 2016, p.6).

Portanto, a de se ressaltar que este cenário dinâmico que Gramsci (1982) denomina-se de espaços de participação e construção coletiva de conhecimento, e que garante espaços de emancipação social, não tem surtido efeitos almejados quando utilizados como estratégias nas escolas, o que merece análise das suas aplicações por parte das equipes escolares ouvindo e incluindo os atores sociais atendidos pela instituição escola.

Toda essa reflexão serve para evidenciar que por mais que escola e profissionais asseguram a existência de espaços de trocas e de implementações de estratégias voltadas para a elaboração da educação emancipatória, as experimentações práticas e concretas evidenciam inúmeras fragilidades. Há contradições entre os dispostos no PPPs e as afirmativas dos profissionais, entre educandos e profissionais e dos educandos para os PPPs, evidenciando uma total e profunda desconexão entre os diversos atores do sistema educativo.

Pode-se afirmar que a inércia e desatenção às condições sociais, econômicas, culturais, éticas e educacionais da comunidade referenciada, é fruto do baixo nível de envolvimento e comprometimento recíproco entre escola e comunidade, não assimilando que os “pais podem sim dá sua contribuição, trazendo para dentro da escola a realidade da comunidade e seus anseios” (PARO, 2000, p. 52). Quadro este que se exacerba quando se verifica que a escola não dispõe de estratégias que possibilite identificar as fragilidades dos processos implementados e dos imbróglgios causadores do distanciamento comunidade/escola.

Por mais que as unidades de ensino afirmam em seus PPPs que realizam diagnósticos dos perfis dos alunos, pais e das situações da comunidade escolar, mesmo assim não se observou uma diversificação das ações a fim de se alcançar êxito na participação.

Para não transparecer que a responsabilidade está apenas no âmbito escolar, o estudo ainda se propôs a identificar se a atividade trabalho – sob a alegação de necessidade econômica – tem representado condição que dificulta o processo ensino aprendizagem nas escolas. Nessa perspectiva, buscou-se averiguar o tempo disponível dos educandos com relação às atividades escolares, sob o entendimento que este se configura como fator relevante para o desenvolvimento pleno dos mesmos, momento em que apenas dois alunos responderam que já realizaram alguma atividade considerada trabalho, um deles alegando gostar de comprar suas próprias coisas, o que deixa claro que o fator trabalho não gera impacto significativo no cotidiano escolar dos alunos.

Deste modo, pode-se afirmar que a maioria dos educandos dispõe de tempo necessário e exclusivo para se dedicar as atividades estudantis, o que representa elemento positivo na construção do saber, oportunizando a escola enquanto instituição formadora assegurar o desenvolvimento pleno do educando.

Esta condição pode ainda representar possibilidades de se efetivar maior envolvimento discente/escola, através do desenvolvimento de atividades no contra turno, gerando um ambiente atraente propício para a construção de relações. Neste sentido, caberia à escola, de posse do conhecimento desta realidade, propor tais atividades.

A estrutura escolar é outro fator que chama atenção. Ao ver da maioria dos discentes, a exemplo da maioria das escolas brasileiras, as escolas não dispõem de estrutura suficiente para o total atendimento de suas demandas, também insuficientes aos objetivos da perspectiva de construção da educação emancipatória. Apontam ainda, espaço físico inadequado e sem climatização, isso em localidades que as temperaturas chegam em algumas estações do ano, a 45°C.

Os relatos das experiências práticas dos educandos evidenciam mais um obstáculo. Percebe-se que o processo educativo em ambas as escolas tem se resumido à transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos, já que não transcende o ensino didático, não proporcionando aos alunos reflexões o que é agravado pela falta de atratividade por parte dos alunos com o ambiente escolar. É preciso saber e entender o que eles pensam a respeito da escola em que estão inseridos (ARROJO; ROCHA; MOUSQUER, 2016, p.3).

Os objetivos, anseios, e até as práticas pedagógicas das escolas devem ser pensadas de forma indissociada dos interesses do seu público de referência, mas do que isso, Freitas afirma que

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlação de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio “chão da escola”. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola (1991, p.23).

O quadro ganha contornos explícitos de falta de conformidade e sintonia com os pressupostos da educação de

qualidade, quando se verifica nas dependências das escolas a carência e sucateamento dos recursos materiais. Paredes que requerem pinturas, cadeiras com fortes sinais de uso, salas sem climatização e ausência de estrutura nos espaços para práticas de atividades fora da sala de aula. Este contexto tem contribuído para o nível de insatisfação dos discentes e profissionais com relação ao ambiente escolar, implicando diretamente e negativamente na qualidade do processo ensino aprendizagem.

Considerando a atual conjuntura, uma vez que a escola tivesse de forma efetiva um forte envolvimento com a comunidade escolar, esta teria maior força para enfrentar, cobrar e exigir do poder público, a reparação dos problemas. Entendendo que “a escola tem que articular os seus membros para trabalhar e atender as necessidades da comunidade escolar, seus problemas, anseios e procurar soluções para resolvê-los” (ARROJO; ROCHA; MOUSQUER, 2016, p. 3).

O envolvimento e comprometimento são relevantes na medida em que

Assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas as questões que de outra forma não entrariam em cogitação (MARQUES, 1990, p. 21).

Portanto, há a necessidade de adotar mecanismos na instituição com o objetivo de possibilitar a participação política de toda a comunidade escolar envolvida no sistema educativo (VEIGA, 1998). Implementando um processo de autocrítica institucional, em que, por meio do acompanhamento da dinâmica escolar, será possível avaliar os resultados, pendências e identificar necessidade via reflexão coletiva. O que tornará as escolas ambientes de relações harmoniosas entre seus atores, gerando sentimento de pertencimento que elevará o nível de envolvimento/comprometimento com a construção do saber.

Outro elemento que evidencia como condicionante da qualidade do ensino é a (des)motivação dos profissionais. Discentes que não tem (não recebem) recebido incentivos do poder público no que se refere à qualificação profissional. Apontam que existem somente cursos de formação continuada, mas, não há incentivos quanto a estudos continuados como mestrado/doutorado. Realizam grupos de estudos apenas em início de semestres letivos, trazendo o que evidencia total descuido do poder público para com os funcionários e com a educação de qualidade.

Veiga (1998, p. 4) comenta que a qualidade do ensino ofertado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos críticos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país, relacionam-se estreitamente “às condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração e a formação (inicial e continuada)” quadro que não se tem efetivado no ensino público municipal.

Portanto, o poder público deve garantir o direito dos profissionais a se aperfeiçoarem permanentemente, valorizando “a experiência e o conhecimento que os professores tem a partir de sua prática pedagógica” (VEIGA; CARVALHO, 1994, p. S1), o que oferece elementos para a valorização e motivação tanto dos discentes, escola, comunidade, e oferece qualidade ao ensino aos educandos.

Vale ressaltar que a valorização dos trabalhadores da educação é um dos compromissos assumidos pelas instituições pesquisadas (nos PPPs), e que segundo Veiga (1998, p.5), é papel da escola

proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais, e elaborar seu programa de formação, contando com a participação e apoio de órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, execução e na avaliação do referido programa.

O que não exige a responsabilidade e compromisso do poder público de zelar e prestar condições que possibilite a efetivação deste direito, visando o oferecimento de uma educação efetiva e diferenciada positivamente.

Foi identificado junto as docentes que não há valorização a área de ciências humanas por parte do Estado, uma vez que existem formações de exatas, o que não ocorre com as disciplinas de humanas, o que pode implicar diretamente no modelo de formação intelectual que se pretende oferecer, desprezando segundo Veiga (1998, p.9) uma formação geral e integradora, quando o necessário é que a escola busque “novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar estabeleça uma relação aberta e interrelacione-se em torno de uma ideia integradora”.

Deste modo, dá ênfase a uma parte dos elementos curriculares na medida em que se despreza a outra, é propiciar uma formação fragmentada, frágil e insuficiente para a apreensão da totalidade da sociedade. Apreender as disciplinas como um todo indissociado é entender que “cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma relevância relativa, e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte” (DOMINGOS, p.153).

Processo este que não se visualizou nas unidades escolares. Advindo da baixa valorização dos órgãos mantenedores, externando um cenário de desprezo para com a política de educação e conseqüentemente com o futuro dos cidadãos, usuários deste direito. Inércia que na sua essência vem reafirmar o olhar sob a lente do mercado que o Estado tem dispensado ao sistema de ensino brasileiro desde a sua gênese e acirrado após a introdução do ideário neoliberal na Constituição Federal de 1988.

Destarte, a partir da análise realizada, nota-se um contexto de considerável incoerência entre os objetivos, metas e princípios propostos pelas escolas, materializados em seus PPPs e a visão dos

educandos, que na realidade devem ser a centralidade do processo educacional. No entanto, tanto os educandos, como seus pais e comunidades em geral estão à margem do processo educativo implementado pelas instituições de ensino.

Este descompasso ainda é mais agravado sob uma forte inércia das escolas frente a resolução de problemas advindo do distanciamento família/escola/comunidade o que implica no surgimento de novas situações que seriam evitadas na existência de um maior envolvimento, fruto de uma ineficácia por parte da escola no sentido de se tornar atrativa o suficiente a todos os atores que dela participam, ou deveriam participar.

O poder público, responsável primário pela oferta de uma educação de qualidade também tem colaborado para o presente quadro de ineficiência, pecando no oferecimento de uma infraestrutura adequada das escolas, valorização e capacitação dos servidores envolvidos na construção da educação. Sob este prisma, foram esses elementos e fatores que nos levou a construir aqui afirmativas no que tange o plano teórico-ideológico das escolas.

Tais incoerências e inconsistências foram identificadas a partir das análises crítica das afirmações dos próprios alunos e profissionais, na avaliação e ideação das vivências no campo prático das unidades escolares, e que enquanto espaço de construção do saber e de cidadãos, merece profundo exercício de reflexão para a identificação das (in)eficiências das estratégias adotadas com o objetivo de fortalecer a relação entre escola e comunidade e assim, efetivar a construção de uma educação emancipatória.

Considerações finais

Ao concluir este trabalho fica a certeza do quão importante é a escola enquanto instrumento de construção da educação, espaço de formação de cidadãos e, por conseguinte, de relações sociais. É notório que o enfrentamento político à hegemonia permeia a sociedade civil, gerando conflitos e lutas por interesses contraditórios entre as classes sociais, o que tem acirrado as disputas por espaços formativos de opinião. A educação situa-se neste contexto sendo, ora elemento transformador, ora mecanismo utilizado para a manutenção e perpetuação de interesses do grupo hegemônico, sob a clareza do poder da escola como meio veiculador de ideologia e projetos sócio-políticos conflitantes.

Atordoado por esta perspectiva, esta pesquisa, na sua fundamentação teórica, constatou que a formação atual da escola apresenta fortes laços de pertencimento das propostas da classe social dominante. Aspecto esse que tem prolongado a esta minoria social a detenção do poder sobre toda a sociedade, mesmo com o poder de luta por intervenções democráticas, com vistas à garantia de direitos, que tem implicado em ganhos sociais, como a educação democrática, pública, gratuita, laica e de qualidade. Foi possível com esta pesquisa identificar que na prática, tais características ainda se encontram enfraquecidas e incipientes, considerando as realidades das duas escolas pesquisadas.

Este panorama traz o entendimento de que as legislações, sob forte influência neoliberal, têm sobreposto os interesses do mercado ao papel da escola e da educação, uma vez que abarca todo o sistema de ensino brasileiro, revertendo-o aos interesses econômicos e aos discursos políticos, na medida em que se dificulta

a construção de uma educação na perspectiva emancipatória como defende a teoria gramsciana.

A adoção de um Projeto político pedagógico de caráter generalista por parte das escolas, não atendendo a realidade social em que estas se encontram inseridas, hipótese inicial deste estudo, foi confirmada sob a verificação de que mesmo que as instituições de ensino afirmam a importância da adoção de um planejamento participativo voltado para o atendimento da dinâmica escolar – pedagógico e administrativamente –, entendendo estes aspectos como fundamentais para se afirmarem enquanto formadora de cidadãos, as mesmas não têm conseguido efetivar isso nos processos de elaboração, execução e avaliação do ensino. Uma vez que os alunos e pais desconhecem o projeto político pedagógico das escolas, levando a entender que os espaços de participação não estão sendo efetivados, deixando parcela dos sujeitos da política de educação às margens dos espaços de discussão e tomada de decisões.

Esse panorama leva a confirmação de outra hipótese do estudo, que diz respeito à desatenção em relação às condições sociais, econômicas, culturais, éticas e educacionais dos atores sociais das instituições de ensino, o que tem provocado a baixa adesão dos sujeitos a vida escolar, podendo ser interpretado como desmotivação dos alunos, pais e da comunidade escolar em se sentirem partes constituintes da instituição escola e do processo educativo, colocando-os como meros receptores, aspecto reprovado pela lógica da educação emancipatória.

Esse sentimento tem causado ainda o distanciamento entre tais atores, implicando diretamente no nível de envolvimento/comprometimento da família/escola, fragilizando a qualidade do ensino, na medida em que se centraliza na escola a responsabilidades de construção do saber, quando todos deveriam se envolver, levando a confirmação da hipótese do estudo que creditava ao escasso envolvimento/comprometimento família-escola com o objetivo de educar, mais um dos fatores dificultantes na construção da educação emancipatória.

Deste contexto enfraquecido de relações, que descaracteriza o processo participativo, não oportunizando a valorização dos aspectos culturais, respeito e problematização das particularidades, o atendimento das demandas da comunidade, ainda surge a pouca valorização dos profissionais da educação, aspecto que vem ao encontro com outra hipótese do estudo, onde ficou evidente o desamparo por parte do poder público entre os participantes, posicionamento típico de um estado burguês, burocrático, que não apresenta intenções claras e objetivas para melhorar as políticas públicas.

Clarifica-se que todas as hipóteses do estudo foram confirmadas, inclusive a que diz respeito a estrutura escolar, vendo-a como insuficiente para o total atendimento às demandas e objetivos da perspectiva da educação emancipatória. Notou-se que os alunos requerem maiores espaços, ações, disciplinas, atividades e recursos materiais, entendendo-os como necessidades que devem compor o espaço escolar.

Afirma-se que as confirmações apresentadas foram possíveis a partir da completa execução dos objetivos geral e específicos deste estudo, seguida por uma sistemática avaliação e monitoramento de sua aplicação que possibilitou averiguar no Projeto Político Pedagógico, as perspectivas de construção da educação emancipatória. Neste processo observou-se tanto nos projetos quanto nas falas dos professores e coordenadores, tendências de aberturas para a participação social, entretanto, refutadas pelos alunos.

Através da busca por compreender se as condições sociais e econômicas das famílias têm influenciado na formação do aluno – vale ressaltar que o ponto de análise dessa pesquisa foi de que os alunos com necessidades econômicas estariam imersos no mundo do trabalho, a fim de assegurar rendimentos aos familiares – foi possível evidenciar a inexistência de impactos negativos, ao contrário, notou-se que os educandos dispõem de tempo suficiente

e privilegiado para exercerem atividades escolares, uma vez que não se encontram inseridos no mercado de trabalho.

No processo de busca por identificar o nível de envolvimento/comprometimento da família com a educação dos filhos, constatou-se que o envolvimento da família com relação à escola é frágil, resultado este que emerge da ineficiência dos mecanismos da escola nesse quesito. Vislumbrou a existência de falhas e ineficácias nas estratégias adotadas pela escola com a perspectiva de construção da educação emancipatória, não sendo capaz de mobilizar os diversos atores sociais, despertando o interesse e entendimento da real necessidade e poder de sua participação no processo educativo.

Destarte, fica claro no estudo que todos os fatores que dificultam a construção da educação na perspectiva emancipatória, estão interligados, indissociados e se retro-alimentam. Essa retro-alimentação tem esvaziado todas as possibilidades de se implementar um ensino que não seja esse voltado para a manutenção e supervalorização do sistema social e econômico vigente, de exploração, expropriação e esmagamento das classes subalternas, prezando pela transmissão de conhecimentos e não oportunizando a produção dele.

Percebeu-se ao longo desta pesquisa que a escola tem sido apreendida como conduto ideológico e pragmático de manutenção do capital uma vez que se atenta para a transmissão de ideias e conhecimento através de metodologias e estratégias que exclui os cidadãos de parte de seu processo, prezando pela consecução de qualificações técnicas sem que haja ação equânime de formação humanística, essencial ao ser humano e o convívio em sociedade.

Alerta-se que a continuidade do desamparo e desatenção aos alunos, pais, responsáveis e toda a comunidade escolar, com relação as suas demandas, anseios e particularidades, apenas condiciona estes atores a um ciclo de desigualdades e injustiças que se perpetuam.

Toda via ao se buscar a compreensão da efetivação da educação emancipatória, condicionada a construção coletiva, por meio da participação da comunidade escolar, oportunizou o surgimento de uma inquietação, a saber: será que os alunos, pais e comunidade de hoje, estão de fato preparados para esse processo (participativo e) inclusivo? Teriam eles condições de colaborar, por exemplo, com a construção do PPP, instrumento técnico que estes desconhecem? Que colaboração seria essa? Seria de fato uma colaboração positiva? Não seria contraditório termos a certeza – comprovada nesta pesquisa – da inexistência de uma educação emancipatória, e ao mesmo tempo exigir a participação daqueles que não estão preparados para tal? Tais questionamentos não puderam ser respondidos nesta pesquisa, e de fato, não constituíam objetivo inicial desta discussão, podendo configurar-se como novos objetos de estudo para futuras pesquisas e análises.

Cabe ressaltar que tais reflexões emergem a partir da verificação da fragilidade com que o ensino hoje é efetivado, evidenciado neste estudo, uma vez que não possibilita esses atores a conhecer, apreender e entender o processo formativo e suas nuances.

Deste modo, espera-se com este trabalho apresentar uma contribuição para o descortinar sobre um tema tão histórico e contemporâneo ao mesmo tempo: a educação. Instrumento carregado de valores, e que, em sua consolidação histórica no Brasil, tem atendido a lógica capitalista em todo seu processo.

Como último destaque cabe chamar a atenção para o fato de esta discussão ser muito pertinente ao Serviço Social, profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, e que busca a defesa e a garantia de direito dos cidadãos, almejando um propósito ainda maior, a transformação social.

Referências

- ARROJO, Maiara; ROCHA, Gustavo da Silva; MOUSQUER, Elenir de Fátima Cazzarotto. **Planejamento participativo na escola:** elaboração, acompanhamento e avaliação. Santa Maria – PR. Cortez, 2016. Disponível em: <http://sistemas.iffarroupilha.edu.br/anais-mobrec-2016/pages/trabalhos/trabalhos/Maiara_Arrojo.pdf>. Acessado em: 22 ago. 2017.
- BARÃO, Escola Barão do Rio Branco. **Projeto político pedagógico.** Versão 2017. Blumenau – SC.
- BAUMAN, Zygmunt, **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BRASIL Lei 9394/ 96. Lei de Diretrizes e Bases Educação da Nacional.
- CELLA, Erna kaiser, GLICE, Pugas Nunes. **Projeto político pedagógico e gestão escolar:** uma análise na escola municipal Miguel Rodrigues de Sousa. UFT: Palmas-TO. 2010. 11p.
- DALMAS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola:** Elaboração, Acompanhamento e Avaliação. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas, São Paulo. Papyrus, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização e Conscientização.** Porto Alegre, Editora Emma, 1963.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Organização do Trabalho Pedagógico.** Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Vol.14 n^o. 2, São Paulo. Disponível em: <http://dx.doi.org>. Acesso em: 22 de março de 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. -: Rio de Janeiro – RJ. Civilização Brasileira- 1982.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LOPES, Noemia. GURGEL, Thais. **O que é o projeto político-pedagógico**. Ed. 011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acessado em 05 de maio de 2017.

LOPES. Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO. Marina. **As influências do modelo neoliberal na educação**. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br>. Acessado em: 16 de maio de 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: Um olhar da ecologia política**. Cortez, São Paulo – SP, 2012.

MACEDO, Casiana. **A Importância do Projeto Político Pedagógico na Educação Básica**. Acessado em: 02 de outubro de 2017. Disponível em: <http://lendoerlendocl.blogspot.com.br/2013/03/a-importancia-do-projeto-politico.html>.

MARTINS, J.S. **Sobre o modo capitalista de pensar**. São Paulo: Hucitec, 1978.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, Ática, 2000.

RIBEIRO, Gustavo Ferreira. **Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior? Revista Brasileira de Política Internacional** On-line version ISSN 1983-3121 Rev. bras. polít. int. vol.49 no.2 Brasília July/Dec. 2006. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73292006000200008>.

ROCHA, Guilhermina. **A educação como ferramenta para transformação social do mundo**. Disponível em: <http://sinpromacae-regiao.blogspot.com.br/2010/06/educacao-como-ferramenta-para.html>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13.^a ed. - Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSA, Emanuel Motta da. **A educação como instrumento de libertação e reforma social**. 2010.

ROSALINO, Rodrigo; BORDIN, Reginaldo Aliçandro. **Princípios educativos de Gramsci**: para uma educação emancipatória. Anais Eletrônico, VI Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica, ISBN 978-85-8084-413-923 a 26 de outubro de 2012. Disponível em: http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/mostras/vi_mostra/rodrigo_rosalino.pdf. Acessado em: 18 de fevereiro de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara. 32.^a ed. - Campinas, Autores Associados, 2003.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1992. 100p.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de and MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na primeira república**: memória, história e perspectivas de pesquisa. Tempo [online]. 2009, vol.13, n.26, pp.32-55. ISSN 1413-7704. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 3.ed. - Florianópolis: Ed. Da UFSC: São Paulo: Cortez Editora, 2004. 281p.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial**: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-39.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. - 488p. - (coleção educação).

STIGAR, Robson, SCHUCK, Neivor. **Refletindo sobre a história da educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.opet.com.br/site/pdf/artigos/educacao-refletindo-sobre-a-historia-da-educacao-no-Brasil.pdf>. Acessado em: 18 de fevereiro de 2017.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br>. Acessado em: 16 de maio de 2016.

VEIGA, Ilma Passos da. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma passos da (org). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11- 35.

Sobre o autor



Gilberto Pinto Ferreira, natural de Santa Rosa do Tocantins (Cangas), mudou-se para Palmas em 2011. É formado em Técnico em Enfermagem e Servidor público concursado pelo Estado do Tocantins desde 2012. Em 2014, iniciou a graduação em Serviço Social no Centro Universitário Luterano de Palmas - Ceulp/Ulbra, concluindo-a em junho de 2018/1. Durante sua graduação, escreveu

diversos textos e críticas para os maiores jornais impressos e plataformas digitais do estado do Tocantins.

Ainda na academia, esteve engajado no mundo da pesquisa científica, onde escreveu e publicou diversos resumos expandidos em Jornadas de Iniciação Científica, entre eles: 1) Uma reflexão acerca do estudo longitudinal de saúde e bem-estar - Elsi Brasil; 2) Consolidação da prática profissional do Assistente Social numa perspectiva histórica; 3) O Estado neoliberal e as determinações do mercado na construção da educação contemporânea; 4) A função social da escola; 5) A educação na perspectiva emancipatória a luz da teoria gramsciana; e 6) Os desafios do ensino público na construção da educação transformadora Palmas - Tocantins.

Publicou em 2018, em co-autoria com o Mestre em Serviço Social, professor do Ceulp/Ulbra e Coordenador do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Tocantins, Giovanni Bezerra, o artigo científico "A educação não-formal: perspectiva da

Escola de Circo Dom Fernando em Goiânia", na Revista "*Humanidades & Inovação*", editada pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), ISSN: 2358-8322, publicada em três idiomas (inglês, português e espanhol).

Gilberto Ferreira ainda é Pós-Graduando *latu senso*, em "Educação, Sociedade e Violência", curso ofertado pela Unitins, onde publicou nos anais de 2018 da universidade, o artigo "A violência estrutural: uma análise sobre as causas e efeitos", defendido no simpósio "Educação e Direitos Humanos", ocorrido durante a "I Semana Nacional de Direitos Humanos da Unitins".

Gilberto Ferreira é o autor deste livro que é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso que partiu da investigação em relação aos desafios do ensino público na construção da educação emancipatória em Palmas-TO, tendo como base a teoria gramsciana, entre outros conteúdos fundamentais para a devida compreensão do contexto social, político e cultural em que a educação se encontra inserida na contemporaneidade, como a Escola Unitária, emancipação, intelectuais orgânicos, as determinações do mercado na construção da educação, a função social da escola e a educação como possibilidade de transformação social.

Atualmente, Gilberto Ferreira atua como Assistente Social no Núcleo Ampliado da Saúde da Família-NASF-AB, território Javaé II, no município de Palmas/Tocantins, é residente do Plano Integrado de Residência Multiprofissional em Saúde, onde pleiteia o título de Especialista em Saúde da Família e Comunidade.