



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**  
 Nome: Yeda Raab  
 E-mail: [yedastrada@gmail.com](mailto:yedastrada@gmail.com)  
 Fundação Hermínio Ometto de Araras, Brasil

Submetido: 25/09/2018  
 Aprovado: 01/02/2019  
 Publicado: 19/03/2019

**doi** 10.20396/rho.v19i0.8653489  
 e-Location: e019010  
 ISSN: 1676-2584



## ESCOLA PARA QUÊ? REFLEXÕES SOBRE A FUNÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA

  Yeda Raab<sup>1</sup>

  Andreza Barbosa<sup>2</sup>

### RESUMO

Embora algumas pesquisas abordem a função da escola, esse tem sido um tema tratado quase sempre de forma secundária nessas pesquisas. Nesse sentido, é relevante abordar essa temática, tendo em vista que os fenômenos estudados no cotidiano escolar estão atravessados por intencionalidades que implicam nesta função social, a qual, inevitavelmente, interfere nos fenômenos outros que caracterizam o dia a dia escolar. Deste modo, com o intento de pensar a função da escola pública estadual paulista de Educação Básica, acreditando que a escola não se explica por si própria, mas sim através da relação que estabelece com a sociedade, este texto apresenta resultados de pesquisa que buscou identificar e analisar a função atribuída à escola pública estadual paulista expressa em documentos oficiais, bem como a elaborada por professores e alunos. Para tanto recorreu-se à análise de documentos oficiais que orientam o funcionamento da escola pública paulista e, também, a entrevistas semiestruturadas coletivas realizadas com um grupo de alunos e um grupo de professores de uma escola dessa rede. A partir da articulação dos olhares dos participantes com o referencial teórico e a análise dos documentos oficiais se faz possível ponderar que esta escola, que atende à classe trabalhadora, tem fundamentado sua função em uma proposta de educação limitada, disseminando conhecimentos básicos para o trabalho, distanciando-se demasiadamente da socialização do saber e da produção deste saber.

**PALAVRAS-CHAVE** Função da escola. Escola pública. Educação básica. Políticas públicas em educação.



## SCHOOL FOR WHAT? REFLECTIONS ABOUT THE FUNCTIONS OF PUBLIC SCHOOLS IN THE STATE OF SÃO PAULO

### Abstract

Although some research approaches the function of the school, this has been a subject almost always treated secondary in these researches. In this sense, it is relevant to approach this theme, considering that the phenomena studied in the school everyday are crossed by intentionalities that imply in this social function, which, inevitably, interferes in the other phenomena that characterize the school day to day. Thus, with the intention of thinking about the role of the State School of São Paulo in Basic Education, believing that the school does not explain itself, but through the relationship established with society, this text presents research results that sought to identify and analyze the function attributed to the São Paulo state public school expressed in official documents, as well as the one elaborated by teachers and students. In order to do so, we used the analysis of official documents that guide the operation of the public school in São Paulo, as well as collective semi-structured interviews with a group of students and a group of teachers from a school in that network. From the articulation of the participants' views with the theoretical reference and the analysis of the official documents, it is possible to consider that this school, which serves the working class, has based its function on a proposal of limited education, disseminating basic knowledge for work, distancing itself too much from the socialization of knowledge and the production of this knowledge.

**Keywords:** Function of the school. Public school. Basic education. Public policies in education.

## ESCUELA PARA QUE? REFLEXIONES SOBRE LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA ESTATAL PAULISTA

### Resumen

Aunque algunos trabajos abordan la función de la escuela, este ha sido un tema tratado casi siempre de forma secundaria en esas encuestas. En este sentido, es relevante abordar esta temática, considerando que los fenómenos estudiados en el cotidiano de la escuela están atravesados por intencionalidades que implican en una función social, la cual, inevitablemente, interfiere en los fenómenos otros que caracterizan el día a día de la escuela. De este modo, con la intención de pensar la función de la escuela pública de Educación Básica del estado de Sao Paulo, creyendo que la escuela no se explica por sí sola, pero a partir de la relación que establece con la sociedad, este texto presenta los resultados de la investigación que buscó identificar y analizar la función atribuida a la escuela publica del estado de Sao Paulo expresada en documentos oficiales, así como elaborada por profesores y alumnos. Para ello se recurrió a las análisis de documentos oficiales que orientan el funcionamiento de esta escuela publica y también a entrevistas semiestructuradas colectivas realizadas con un grupo de alumnos y un grupo de profesores de una escuela de esta red. A partir de la articulación entre los pensamientos de los participantes con el referencial teórico y el análisis de los documentos oficiales, es posible ponderar que esta escuela, que atiende a la clase trabajadora, ha fundamentado su función en una propuesta de educación limitada, diseminando conocimientos basicos para el trabajo, distanciándose demasiado de la socialización del saber y de la producción de este saber.

**Palabras clave:** Función de la escuela. Escuela pública. Educación básica. Políticas públicas de educación.



## INTRODUÇÃO

A escola vem se modificando através dos tempos, acompanhando as profundas mudanças ocorridas na área da política, da economia e da organização social. Assim, a escola teve sua função alterada no decorrer dos tempos, para além de seu aparato técnico e pedagógico, sofrendo determinações de um contexto social em transformação, o que permite compreender que só é possível à escola ser explicada a partir da relação política que estabelece com a sociedade. (NOSELLA, 2005).

Embora várias pesquisas perpassem, em algum momento, a discussão da finalidade da escola (PACHECO, 2004; GONÇALVES, 2005; MICHELS, 2006; THIN, 2006; BARRETO, 2010; ALVES, 2010; ROSADO; CAMPELO, 2011; HERNANDEZ, 2011; MATTOS; PÉREZ; ALMADA; CASTRO, 2013; GERHARDT, 2014), observou-se que, na maioria das vezes, a função da escola não é o foco principal dessas pesquisas que, via de regra, consideram-na a partir de uma definição teórica dada, sem realizar maiores aprofundamentos ou questionamentos junto à comunidade escolar. Em síntese, na maioria dos trabalhos a função da escola aparece ora relacionada a ideia de formação para a cidadania, ora ligada à disseminação de conhecimento.

Contudo, pondera-se que essas duas diferentes funções atribuídas para a escola não sejam totalmente desconexas, pois é possível ajuizar que o exercício da cidadania dependa de um conhecimento construído pelos homens na história social, bem como o conhecimento construído pelos homens através dos tempos envolva o exercício da cidadania. É possível afirmar que apenas faz sentido refletir a função da escola considerando o processo de construção histórica que a envolve. Como também, atentando para as leis, observando como as determinações oficiais influenciam a condução da escola e esta, por sua vez, ressignifica e incorpora tais determinações dentro de um contexto histórico, social e político específico.

Tendo isso em vista, esse texto apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou analisar a função da escola pública estadual paulista de Educação Básica tendo como base os documentos oficiais do estado de São Paulo e a visão de professores e alunos de uma unidade escolar dessa rede de ensino.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS INICIAIS

A base para a reflexão que norteia a construção dos dados desta pesquisa advém de autores que trazem como matriz teórica e filosófica o materialismo histórico e dialético, entre estes autores estão: Dermeval Saviani, Alexander Romanovich Luria, e Lev Semenovich Vigotski.

De acordo com Luria (1979) o homem se difere dos animais por suas atividades conscientes, que podem ser sintetizadas em três traços: o primeiro diz respeito ao fato de que a atividade consciente do homem não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos; a



segunda implica na ideia de que a atividade consciente do homem não é forçosamente determinada por impressões evidentes recebidas do meio e, por fim, a terceira impõe que o conhecimento e as habilidades do homem vêm da assimilação da experiência de toda a humanidade.

Aproximando essa reflexão com o que é proposto por Saviani (1992), o homem, diferente dos outros animais, carece de produzir sua própria existência, para tanto, os homens adaptam a natureza a si, transformando-a pelo trabalho. Este autor explica, assim, que “Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o da cultura).” (SAVIANI, 1992, p. 19).

Contribuindo com esta explanação, esclarecem Martins e Rabatini (2011, p. 345) que a cultura “[...] é produto das leis históricas determinadas pelas condições concretas da existência humana e, assim sendo, o homem nessa perspectiva produz cultura, mas também é fruto das relações sociais, que são internalizadas por ele e que se expressam na forma de funções psíquicas.” Afirmam as autoras que a partir de maneiras historicamente estabelecidas acontecem tanto a produção como a apropriação da cultura, do mesmo modo como também ocorre na educação escolar, “O processo de ensino se impõe como traço universal, tornando a educação inalienável do desenvolvimento de indivíduos.” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 354).

Vigotski (1988), partindo de pressupostos que antecedem tal problemática, formula uma teoria outra. O autor parte da premissa de que a aprendizagem da criança tem início muito antes da aprendizagem escolar. Afirmar que a educação escolar nunca começa no zero, pois, sempre há uma pré-história relativa à aprendizagem da criança. Em contrapartida, há de se considerar que a aprendizagem escolar acrescenta algo totalmente novo no desenvolvimento da criança, que se liga ao modo essencial como entram em contato com o domínio de noções.

Frente a isso, defende-se que a função da escola seja a socialização do saber sistematizado. (SAVIANI, 1992). Defende-se ainda que esta socialização deve acontecer partindo do cotidiano do aluno, tendo-o como base contextual, mas afastando-se dele no sentido de produzir conhecimentos científicos no lugar dos conceitos cotidianos, no intuito de que se munido de conhecimentos seja possível retornar ao cotidiano tendo a possibilidade de modificá-lo. (MARTINS, 2013).

Com base nesse referencial teórico nos dedicamos à análise da função atribuída à escola nos documentos oficiais que orientam o trabalho na escola pública estadual paulista e, depois, com base na percepção de professores e alunos dessa escola.

Para realização da análise documental foram considerados os documentos oficiais que embasam o funcionamento da escola de educação básica pública estadual paulista, quais sejam: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



n.9394 de 1996 (LDB) e a Constituição do Estado de São Paulo de 1989, bem como interpretação do documento base do Currículo Oficial do Estado de São Paulo de 2010<sup>3</sup>.

Como essas determinações legais são apropriadas e significadas de formas diferentes pelos sujeitos que participam do processo educativo no cotidiano das escolas, a pesquisa também buscou aproximar-se da percepção desses sujeitos no que diz respeito à temática da função da escola por meio da realização de entrevistas semiestruturadas coletivas com professores e alunos de uma escola pública paulista de educação básica, localizada no interior do estado de São Paulo. Deste modo, os sujeitos que participaram dessa etapa da pesquisa foram seis alunos (cinco dos anos finais do Ensino Fundamental e um do Ensino Médio) e cinco professores.

Tanto no grupo de alunos quanto no grupo de professores optou-se por trabalhar com entrevista coletiva semiestruturada em função da flexibilidade que essa forma de coleta de informações proporciona para os participantes se colocarem, possibilitando interações com colegas cotidianos, favorecendo a familiaridade e informalidade, estimulando, assim, a elaboração e sistematização de ideias sobre um tema que envolve todos os participantes no dia a dia escolar.

A entrevista com o grupo de alunos foi realizada a partir de um roteiro semiestruturado que continha questões sobre a compreensão de qual/quais seja(m) a(s) função(ões) da escola e, também, um trecho da LDB e um trecho do documento base do Currículo Oficial como fontes de reflexão. Da transcrição da entrevista com os alunos foi feito um relatório, apresentando de maneira sucinta o seu conteúdo que, posteriormente, serviu como norteador para a entrevista com os professores.

A análise das entrevistas realizadas com alunos e professores resultaram em dois núcleos temáticos de análise – a função da escola para o trabalho, e a função da escola para o conhecimento – que serão apresentados e discutidos adiante.

## **A FUNÇÃO DA ESCOLA NA PESQUISA DOCUMENTAL**

A Constituição Federal de 1988 apresenta a educação como direito de todos e, também, expõe sua finalidade de forma abrangente, como pode-se observar em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Oliveira (2007) expõe que este artigo revela também a precedência do Estado em seu dever para com o educar, o que é explicitado no artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).



A LDB, em seu artigo 1º, destaca que a educação abarca não somente os processos de formação que ocorrem na vida familiar e na convivência com pares, mas também nas relações de trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e outras organizações civis, e também nas manifestações culturais; e no parágrafo segundo, é garantido que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996).

Ainda que seja possível observar nos casos acima os princípios orientadores para a ação das escolas, pouco se enfoca a finalidade à qual estas ações devem se destinar.

Aproximando-se da explicitação de uma finalidade para o ensino fundamental, a LDB, em seu artigo 32 determina que:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Em concordância com o que institui a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), com base na Resolução nº7, de 14 de Dezembro de 2010 – que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) – , complementam que o Ensino Fundamental é concebido como uma conquista que advém de uma longa luta pelo direito à educação reclamada por diferentes grupos sociais, principalmente os setores populares, nos países do ocidente.

Logo, “Esse direito está fortemente associado ao exercício da cidadania, uma vez que a educação como processo de desenvolvimento do potencial humano garante o exercício dos direitos civis, políticos e sociais.” (BRASIL, 2013, p. 105).

Com base no que prevê a LDB, Seção IV, Artigo 35, enquanto finalidades do Ensino Médio, têm-se:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).



É possível expor como primeira impressão que o texto legal define finalidades plausíveis, e mesmo interessantes, para o Ensino Médio. Contudo, ao se analisar os termos aos quais se ligam as finalidades expostas, inúmeros são os questionamentos conceituais que surgem. Pondera-se que para propor tais finalidades estas deveriam vir acompanhadas de seus respectivos conceitos, entendendo que a interpretação destes não é unânime. O inciso III, por exemplo, envolve termos de complexa significação, cuja interpretação é essencial para que se trace um caminho que culmine neste fim, quais sejam: formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

De acordo com Carvalho (2013) os documentos oficiais, ao indicarem alguns ideais educacionais e procedimentos pedagógicos, o fazem utilizando conceitos e expressões que constituem elementos centrais no discurso das instituições escolares. Desta maneira, o discurso oficial cria condições para adentrar no imaginário sem que seus significados práticos e/ou teóricos impliquem em uma análise mais aprofundada. Tais conceitos nem ao menos carregam um significado partilhado com clareza pelos atores escolares. (CARVALHO, 2013).

O texto da Constituição Paulista, de 1989, define em seu artigo 237, quais são as finalidades da educação:

- I - a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
  - II - o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana;
  - III - o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
  - IV - o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
  - V - o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, preservando-o;
  - VI - a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural;
  - VII - a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, raça ou sexo;
  - VIII - o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade.
- (SÃO PAULO, 1989).

Os incisos do artigo 237 são apresentados de modo a se considerar princípios relativos à liberdade e solidariedade humana, de acordo com a Constituição Federal. O que o artigo aponta claramente enquanto fim almejado pela educação no estado de São Paulo inclui desde a compreensão de direitos e deveres relativos ao ser humano até o desenvolvimento de pensar criticamente a realidade. Pondera-se que sejam objetivos pertinentes, no entanto, observa-se que há uma ênfase maior no desenvolvimento de aspectos relacionados ao exercício da cidadania, do que de aspectos relativos à disseminação do conhecimento.

É possível destacar que a lei pouco enfatiza a transmissão do conhecimento como fim da educação e pouco institui um sistema que assegure a efetivação dos fins que orientam a educação paulista. Cabe elucidar que mesmo quando o domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos é citado, logo segue uma redação que determina o uso de tais conhecimentos



no próprio meio, determinando limites e o próprio uso do conhecimento que deve ser viabilizado. Infere-se que o documento não intente verbalizar claramente qual seja a função da escola por esta se relacionar mais a interesses do capital do que a interesses sociais. Em hipótese, o conhecimento que se aplica ao próprio meio mais se refere a processos de trabalho, como uma proposta por formação de mão de obra, do que a dotar o ser humano dos conhecimentos construídos por toda a humanidade no decorrer dos tempos, os quais lhe são devidos só pelo fato de serem humanos.

Sobre o documento base do Currículo Oficial do estado é possível apresentar os princípios que norteiam o documento, quais sejam:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2010, p. 7).

Em resumo, o que mais se observa nos documentos é o uso de termos vagos e expressões difusas que mais mascaram a função da escola do que a determinam. Possibilitando a interpretação de que tal difusão possa ser intencional, justamente para fomentar uma escola pública que continue a existir com seu sentido esvaziado no contexto neoliberal. Contexto este que proporciona à escola cada vez mais ser um reflexo de determinações empresariais, tendo como pano de fundo a regulação pelo mercado e a mundialização do capital, do que determinações sociais que implicariam na efetivação da difusão do conhecimento sistematizado.

## A FUNÇÃO DA ESCOLA NA VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA

Como sinalizado anteriormente, a análise das entrevistas<sup>4</sup> realizadas com alunos e professores possibilitou o agrupamento da visão desses sujeitos em dois núcleos temáticos: a função da escola para o trabalho, e a função da escola para o conhecimento.

No que diz respeito ao primeiro núcleo temático, **a função da escola para o trabalho**, observa-se as primeiras falas dos alunos já se ligam a perspectivas futuras e mostram relação com o trabalho:

Vanessa: Pra você arrumar um trabalho melhor.

Luiza: Serve pra gente aprender.

Fabiana: Fazer o futuro.

Vanessa: Ter um emprego melhor.

Fabiana: Ser alguém melhor.





Tendo como base o trecho da LDB e do documento base do currículo oficial do estado de São Paulo, uma aluna retoma a questão do trabalho: “Ué, quem for trabalhar vai precisar saber um monte de coisas, e isso tem que vir da escola”, outra aluna concorda e complementa: “Vai precisar do português, da matemática, das ciências... Tudo isso precisa saber pra trabalhar”. O que os alunos expressam nestas falas vai ao encontro do que está proposto no documento base do programa São Paulo Faz Escola, ao expor que o trabalho é entendido como a mais importante prática humana para relacionar os conteúdos curriculares e a realidade, dada a característica de produção de bens e serviços. A proposta pedagógica deve destacar o trabalho ao contextualizar os conteúdos. Assim, a relação entre teoria e prática existente em todas as disciplinas deve abranger os tipos de trabalho e as relativas aplicações dos conhecimentos oriundos de cada disciplina curricular. (SÃO PAULO, 2010).

Em contrapartida, deve-se ponderar que este discurso traz como pano de fundo outras possibilidades de interpretação. É possível que, para a reprodução do capital, seja necessária, atualmente, uma educação que se destine a formar trabalhadores de acordo com padrões de exploração do trabalho. Ainda, de um ponto de vista ideológico, também aparece de maneira concomitante a necessidade de se limitar as expectativas destes futuros trabalhadores com relação à socialização do conhecimento pela escola; isto se dá ao se difundir a crença de que é necessário adquirir a capacidade de sempre se adaptar às mudanças no mundo do trabalho, uma vez que isso seria mais importante do que a aquisição do conhecimento. (DUARTE, 2006).

Pesquisadora: E vocês acham que o papel da escola é preparar pro trabalho?

Vanessa: É.

Gisele: É e não é.

Pesquisadora: Por quê?

Gisele: Porque, tipo assim, a escola pode ajudar a gente a conseguir um trabalho, mas também não é obrigação. A obrigação da escola é ensinar.

Fabiana: A obrigação da escola é ensinar e preparar pro trabalho.

Luiza: E também serve pra melhorar a convivência com outras pessoas.

Samantha: A gente tem as disciplinas, tem que aprender o que está nas disciplinas.

É reiterado que a escola contribui para a preparação para o trabalho quando da articulação dos conteúdos das disciplinas com as exigências do trabalho. No entanto, é também elaborado que não apenas para esta preparação destina-se a escola; a esta caberia fundamentalmente a tarefa de ensinar.

Já os professores afirmam não ver nos alunos estas expectativas de futuro, relacionadas ao trabalho. Exemplificam que:

Simone: Agora é assim, aluno chega pra você e conta: “Trabalhar? Pra que? Eu tiro R\$ 200,00 por dia ali na esquina!”.

Camila: Ai, mesmo que a gente não queira a gente escuta isso aqui.

Simone: Entendeu? Pra quê que eu vou me cansar?

Camila: Não é brincadeira.

Cristina: Mas, eles não são espertos, eles não percebem que eles estão sendo passados pela vida, que estão deixando outras possibilidades passarem.



O que abordam os professores diz respeito à realidade em que os alunos vivem e às probabilidades para a vida que acreditam que eles têm. De modo diferente do que foi relatado pelos próprios alunos, estes professores negam que os alunos pensem num futuro melhor, expõem não ouvir isto deles e acrescentam que muito desta falta de perspectiva de futuro está associada ao contexto, à falta de apoio familiar e ao restrito conhecimento cultural.

Cristina: A impressão que dá é que a gente não é um exemplo de modelo de futuro pra eles. Entendeu? A escola pública, principalmente a pública, ela não dá um modelo de futuro. E nós, professores, também não somos modelo de futuro. Tem aluno aqui que já ganha muito mais que a gente. Só que nós podemos andar de cabeça erguida, né?

O que os professores demonstram, em contraposição com o que apontam os alunos, parece se relacionar com a prioridade a ser dada ao trabalho na educação básica, proposta pelo São Paulo Faz Escola em dois sentidos complementares: “[...] como valor, que [...] cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.” (SÃO PAULO, 2010, p. 19). Aparentemente, embora se digam complementares no documento estes dois sentidos não aparecem desta forma na realidade escolar apresentada pelos professores participantes, posto que estes alegam não ver nos alunos esta valorização para o trabalho. No entanto, o que articulam os alunos está profundamente ligado ao proposto enquanto conexão entre os conhecimentos específicos das disciplinas e o trabalho.

O grupo de alunos também aborda o que entende por um ensino de qualidade: “Se o ensino é de qualidade tem que ser um ensino que serve pra tudo. Igual as meninas falaram, pra viajar tem que saber ler, falar outra língua, ver mapa, saber história.” A mesma aluna associa que tudo o que é feito por todos está relacionado a um conjunto de conhecimentos escolares e que, por isso, os conteúdos das matérias são sempre “levados para frente”. Ainda, a aluna ao dar ênfase à ideia de que o ensino deva “servir para tudo”, transcende a determinação de que a escola prepara para o trabalho, no sentido de incitar a ideia de que para ser de qualidade o ensino deve, necessariamente, servir para muito mais coisas além de dotar os alunos de conhecimentos básicos que os insiram no processo produtivo de trabalho. Neste sentido, o pensamento aqui se liga ao proposto por Saviani (2012) ao preconizar a necessidade dos “explorados” assimilarem os instrumentos que podem servir de subsídio para a libertação da condição de exploração que vivem.

Dizer que tudo o que é feito está relacionado a uma matéria escolar equivale à compreensão de que o fazer social cotidiano está atrelado aos conteúdos das disciplinas escolares. Por conseguinte, pode-se compreender que “levar estes conhecimentos pra frente” implica em transformar a prática social. Neste sentido, torna importante compreender que a prática social sofre uma alteração qualitativa, de modo que esta prática no ponto de partida e no ponto de chegada é a mesma, tanto quanto não é a mesma, conforme explica Saviani (2012, p. 72-73):



É a mesma, uma vez que é ela própria [a prática social] que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode dar-se a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.

Desta forma, compreende-se a educação enquanto potência para a transformação social, mesmo que mediada pela formação dos alunos. Entretanto, contrária a esta ideia é a concepção que professores têm sobre os alunos desta escola, relacionando-os com o “lugar” que estes ocupam na sociedade:

Simone: Mas olha, são poucos, pouquíssimos mesmo, que têm essa primeira fala, essa ideia de que quer ir pra faculdade, de ter uma vida melhor... eu não vejo essa perspectiva neles com relação à escola. Não, eles não têm perspectiva. [...].

Cristina: Eles não têm convívio com gente que tem formação universitária, nada disso.

Simone: É, o mundinho deles é quadradinho ali. É ali naquele bairro, é: “aquilo que os outros fazem, eu também faço! É isso que eu vou viver!”. Entendeu? “Eu venho porque é obrigação, senão o Conselho vai na minha casa” e tem aqueles quatro ou cinco que você vê que são diferenciados, que têm um objetivo, uma perspectiva, que realmente acreditam. Porque eu não vejo, assim, que a escola é importante na vida deles, não vejo que vai mudar alguma coisa na vida deles. Entendeu? Eles não demonstram isso. É assim, de uma classe de trinta e cinco, cinco! E tô chutando alto ainda.

Com este olhar, os professores demarcam um “lugar” para estes alunos, sendo um lugar que parece contradizer aquilo que os professores intentam transmitir com seu trabalho. Justificam assim a dificuldade em atingir estes alunos. Tal justificativa se efetiva ao considerar a massificação do ensino, que trouxe para a escola pública uma grande e heterogênea demanda pelo atendimento de alunos, sem prévias e adequadas condições para tal.

Nesse sentido, Duarte (2011) aponta que, ao expandir o atendimento escolar sem alterar a estrutura física e pedagógica das escolas, as atividades “clássicas” do trabalho docente, como organizar a classe, ministrar aulas, orientar alunos, são “atropeladas” por novas demandas trazidas pela heterogeneidade socioeconômica, cultural e étnica das classes, pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, pela inclusão de portadores de deficiência e outras, provocando nos professores a sensação de que ensinar já não é mais importante, o que, por sua vez, leva à perda de identidade do professor.

Estes professores parecem expressar o conflito que apareceu como consequência desta mudança, a escola elitizada e excludente de outrora passou a atender à camada popular que, antes, ficava excluída deste processo. Logo, a estes professores cabe a tarefa de dar conta



desta demanda e de “atingir” estes alunos, para os quais, muitas vezes, essa escola não faz sentido.

Dessa forma, os professores também parecem expressar a dificuldade em criar condições para que a escola faça sentido para os alunos. No entanto, parecem promulgar a crítica de que a escola pública como está – atendendo uma vasta demanda de alunos sem condições adequadas para tal, proporcionando com o sistema apostilado um conhecimento raso, com os professores cumprindo inúmeras tarefas outras que atravessam a docência –, não tem condições de fazer sentido para estes alunos. E, talvez, nisso recaia o entrave dos professores em defender claramente determinada função social para a escola, de modo que, sendo assim, a escola também acaba por não fazer sentido para eles próprios.

No segundo núcleo temático discute-se o que os participantes compreendem enquanto **função da escola voltada para a transmissão de conhecimento:**

Samantha: Mas a escola ela serve pra ensinar, pra gente aprender.

Gisele: Com a escola a gente aprende coisas novas e é isso que a gente vai usar pra sempre. Pra tudo. Porque, vamos dizer assim, eu consigo um trabalho – vou falar de matemática agora – aí, em matemática a gente tem que saber fazer conta e vai que eu não sei nada de matemática e faça conta errado... Eu posso voltar troco errado, perder dinheiro.

Nestas falas parece que os alunos evidenciam o propósito da escola para com a transmissão dos conhecimentos, de modo profundamente atrelado à aplicabilidade destes na realidade. Após a leitura de alguns trechos dos documentos selecionados para suscitar o debate, discutem-se temas como formação para a autonomia e pensamento crítico. Ao final, os alunos enunciam a compreensão que têm a respeito da função da escola de forma mais ampliada, relacionando-a ao conhecimento e, também, a uma referência à qual se pode recorrer

Pesquisadora: Tá, depois dessa nossa conversa até aqui, se vocês forem me responder pra que serve a escola, o que vocês me dizem?

Luiza: Pro futuro.

Vanessa: Pro aprendizado.

Gisele: Pra ajudar a gente a crescer. Igual a [cita uma funcionária da escola] falou esses dias pra mim, não lembro quem tava comigo, que não é porque a gente vai se formar, vai sair da escola, que a gente não pode voltar. Esses dias vieram duas meninas aqui, elas se formaram, foram pra faculdade... Mas elas não estavam conseguindo resolver umas coisas, elas vieram aqui e a [cita uma professora] ajudou elas, explicou, ensinou. Então, se for algo pro trabalho também, tem gente aqui que ajuda.

Vanessa: Quer dizer, se não fosse a escola... ia pra onde?

Luiza: Ah, não quer dizer porque acabou a escola que a gente não pode voltar. Os professores têm mais conhecimento pra passar pra gente. Quer dizer, é o papel da escola passar conhecimento pra gente...

Partindo para o que os professores ponderam e analisam neste núcleo temático, envolvendo a função da escola relacionada ao conhecimento, se faz possível abordar, inicialmente, uma visão nostálgica em que acreditam que os alunos não tenham tanto interesse



pelo conhecimento atualmente como era na época em que eles eram alunos. Acreditam também que dentre tantos alunos, em cada classe poucos se destacam pelo seu desempenho, interesse e participação nas disciplinas. Os professores apontam condições adversas na escola e nas classes, abarcando a defasagem de conhecimento aluno/série:

Simone: E assim, tem alguns [alunos] com muita falta de pré-requisito pra aquela série. É..., não tem ainda a bagagem que deveria ter do ano anterior ou dos anos anteriores. Muitos chegam muito fraquinhos, é difícil você conseguir sanar aquela dificuldade, sabe? Às vezes, pesada que ele carrega. Então, assim, é um monte de fatores!

Outro fator mencionado que os professores destacam é o desinteresse dos alunos com relação ao ensino, chegando a mencionar que não ouvem dos alunos no cotidiano escolar o que fora falado pelos alunos participantes da entrevista:

Simone: Olha, mesmo eles, às vezes, admirando a gente, gostando da gente, tendo um bom relacionamento, ainda assim, é difícil deles investirem no estudo, investirem no conhecer, no saber. Sabe? Ele gosta de você, como professor, mas, é difícil você mudar a realidade de conhecimento dele. Essas falas aí do início [do relatório sobre a entrevista com os alunos], “ah, ser uma pessoa melhor, fazer futuro, continuar os estudos em faculdade”. Você não ouve falar isso. Ou, às vezes, eles falam até na consciência de que ele sabe, mas, não é pra mim! Né? Ele até sabe que é importante, mas...

O relato dos professores carrega intenso descontentamento com a situação e pensar no que eles relatam viver diariamente remete a pensar no que é proposto para que eles efetivem com seu trabalho.

Por esta via, é possível pensar de que forma o que é proposto externamente resulta em frustração na prática escolar. Enfatizando o que o documento base do Currículo Oficial propõe, verifica-se o entendimento de que o conhecimento viabilizado em competências deve avigorar o sentido cultural da aprendizagem e, deste modo, propõe-se que nesta escola o professor não apenas transmite saberes “[...] mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária.” (SÃO PAULO, 2010, p. 8). Questiona-se aqui o paradoxo que envolve o “sentido cultural da aprendizagem” proposto, sendo este, supostamente, advindo de professores que não têm condições concretas para reproduzir entusiasmo junto à cultura humanística e artística, posto que trabalham imersos em condições que impossibilitam dotarem-se desta cultura.

Ainda contribuindo com esta reflexão, pode-se citar as novas exigências do trabalho docente, trazidas por Gatti, Barreto e André (2011), ao afirmarem que frente a um novo cenário, no qual emerge o intenso uso das tecnologias, as crianças trazem para as escolas, ao nela ingressarem, vivências e aprendizagens sociais marcadas pela heterogeneidade.

Dois fatores podem ser considerados aqui: primeiro, nem sempre há congruência entre valores, atitudes e comportamentos que circulam nos meios de comunicação, em dada



comunidade, família e escola, podendo os mesmos trazer profundas contradições entre si; segundo, os estudantes, seres em desenvolvimento, são fortemente afetados por modismos ou simbolismos criados e disseminados intensamente por diferentes formas sociais de comunicação. Os professores trabalham na confluência dessas contradições e simbolizações, o que caracteriza, com mais ou menos intensidade, uma situação tensional. Além disso, são instados a compreender essas crianças e jovens, motivá-los, formá-los e ensiná-los. Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

Assim, se faz possível articular a possibilidade da existência de certa distância entre a realidade que chega à escola pelos alunos e a realidade apreendida pelos professores. É relevante enfatizar que os professores parecem concordar que a escola se relaciona à função social de garantir o conhecimento sistematizado. No entanto, o desânimo e a descrença que caracterizam os dizeres destes professores parecem indicar substanciais dificuldades para efetivar a função social da escola pública estadual. É neste sentido que Rodrigues (2010) reflete que a possível formação dos alunos caminha com base em exigências impostas pelas avaliações externas, considerando que os conteúdos desenvolvidos pelos professores são os valorizados por tais avaliações. Ou seja, não refletem necessariamente o que o professor ou a escola podem acreditar enquanto sendo relevante para a formação real de um cidadão apto à atuação cidadã, política e social.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS**

Em síntese, o que se observa é que os alunos parecem inicialmente atribuir à escola a função de contribuir com uma formação que embasa a entrada no mundo do trabalho. No entanto, esses alunos apresentam elaborações que permitem ir além e refletir que esta formação para o trabalho não é, para eles, a “obrigação” da escola, sendo que esta é a de ensinar.

Já o que dizem os professores parece ir numa direção contrária, expondo, entre muitas dificuldades e percalços de suas condições de trabalho, uma ideia que carrega um sentido tenso para a função da escola pública na sociedade, já que, para eles, nesta escola a maioria dos alunos é caracterizada enquanto desinteressada, sem apoio familiar, com conhecimento cultural restrito e sem perspectiva de futuro. Assim, é possível problematizar o entrave em significar a função da escola pelos professores, pois, embora tenham clareza das dificuldades que enfrentam e de como veem os alunos com os quais trabalham, pouco enfatizam o que acreditam estar fazendo na escola, ou seja, para que finalidade se destina o trabalho docente. Dessa forma, os professores não conseguem expressar claramente o que acreditam ser função da escola por conta do confronto que vivenciam entre a escola como está e os alunos.



Frente a este cenário se faz possível refletir acerca da real efetivação da função da escola ou de um esvaziamento de sentido do papel da escola, posto que, estando a escola mergulhada em determinações que vêm de um contexto neoliberal que incentiva a quantificação de resultados, de índices, a avaliação da qualidade e desempenho dos professores e dos alunos, pensar na função que sustenta a escola remete às condições que a inserem nas regulações de mercado, mantendo a sociedade dividida em virtude de desempenho individual, face à lógica do capital. Não obstante, pensar as condições de trabalho docente norteadas pela intensificação do trabalho e pelo controle, por exemplo, faz com que se torne possível a inferência de que a efetivação da função da escola está em andamento, não a função defendida pelo referencial teórico aqui adotado, mas uma função outra, dada a mudança de sentido na função da escola de acordo com as mudanças trazidas pelas reformas.

Por fim, é possível ponderar a forma como tanto alunos quanto professores defendem a função da escola enquanto disseminadora de conhecimento, no entanto, os alunos apresentam dificuldades em tecer explicações e associações para determinados aprendizados e professores tendem a desacreditar do valor do conhecimento viabilizado para os alunos, desacreditando, assim, da função social da escola enquanto instituição responsável pela socialização do conhecimento. Desta forma, a atual escola pública estadual paulista parece não ter uma função clara, nem para os alunos e nem para os professores.

Assim, embora o discurso oficial apresente determinações com base em termos que facilmente adentram na realidade educacional, o que se observa é que no contexto escolar tal discurso muda de sentido. Enquanto a determinação prevê a autonomia intelectual, formação do pensamento crítico, domínio de princípios científicos e tecnológicos (BRASIL, 1996), por exemplo, de maneira vaga, o que se vê na escola é uma educação limitada a conhecimentos mínimos para que os alunos ingressem no mercado de trabalho, fazendo valer e se manter a condição de classe trabalhadora.

Refletir sobre a função social da escola coloca em jogo o futuro em um mundo capitalista que, para a escola pública paulista, parece certo e prescrito, o que coloca em evidência uma forte questão: poderão alunos e professores, a partir desta escola, se libertar desse destino e assumir para si a construção de um futuro mais digno?

## REFERÊNCIAS

ALVES, W. F. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, mar. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2015.

BARRETO, E. S. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, ago. 2010.



Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2015.

BRASIL. [Constituição (1989)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 01 set. 2015. Sem paginação.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 01 set. 2015. Sem paginação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e educação integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 565 p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 01 set. 2015.

CARVALHO, J. S. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DUARTE, A. M. C. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. (org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO; MEC, 2011.

GERHARDT, A. F. L. M. Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 887-906, set. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362014000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000300014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2015.

GONÇALVES, R. P. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, p. 143-152, 2005. Disponível em [http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502005000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502005000100008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2015.

HERNANDEZ, R. M. T. O sentido das instituições escolares na profissão docente desde a perspectiva biográfica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 417-434, abr.





2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100019&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2015.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 71-84. v. 1.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar na formação de conceitos. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

MATTOS, A. R.; PÉREZ, B. C.; ALMADA, C. V. R.; CASTRO, L. R. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estud. psicol.**, Natal, v. 18, n. 2, p. 369-377, jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2013000200024&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2013000200024&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2015.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2015.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a10v2690.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, R. P. de.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

PACHECO, R. T. B. **A escola pública e o lazer: um estudo de caso do programa parceiros do futuro – SEE/SP**. 2004. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto “São Paulo Faz Escola” no trabalho de professores do Ciclo I do Ensino Fundamental**. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

ROSADO, C. T. C. L.; CAMPELO, M. E. C. H. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 401-424, jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362011000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2015.



SÃO PAULO. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1989. Disponível em:  
<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument>. Acesso em: 05 dez. 2015. Sem paginação.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Programa São Paulo Faz Escola. Secretaria da Educação do Estado da Educação. São Paulo: IMESP, 2010. Disponível em:  
[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral\\_Internet\\_md.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf). Acesso em: 01 set. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, ago. 2006. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 ago. 2015.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

## Notas

<sup>1</sup> Yeda Raab é mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (FHO|Uniararas) e graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (FHO|Uniararas).

<sup>2</sup> Andreza Barbosa é doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Araraquara, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Rio Claro. Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), integrando o Núcleo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais.

<sup>3</sup> Em 2008, no âmbito do programa São Paulo Faz Escola, é criada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo que, a partir de 2010 torna-se Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

<sup>4</sup> Todos os nomes aqui utilizados são fictícios.