

ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA NO SERTÃO ALAGOANO: EM DEBATE A QUALIDADE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

BASIC SCHOOLING AND HUMAN EMANCIPATION IN THE BACKWOODS OF ALAGOAS: AT ISSUE THE POLITICAL QUALITY OF THE EDUCATION

Valci Melo

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Resumo

O presente trabalho analisa a qualidade política da escolarização básica, identificando os limites e as possibilidades de contribuição desta para a superação da forma de sociabilidade capitalista. Para fazer frente a tal desafio, procedeu-se a um estudo de caso realizado numa escola da rede pública estadual situada na região do Sertão Alagoano a partir do qual, constatou-se que as precárias condições de formação e exercício da profissão dos trabalhadores em educação constituem limites estruturais da escola básica. Por fim, concluiu-se que, apesar desses limites, considerando-se o fato de que se trata de uma luta de classes, existem possibilidades, embora não dominantes, para a realização de “atividades educativas que apontem no sentido da emancipação”.

Palavras-chave: Escolarização Básica. Sertão Alagoano. Projeto societário.

Abstract

This paper analyzes the political quality of basic education, identifying the limits and possibilities of this contribution to overcoming the capitalist form of sociability. To meet this challenge, one proceeded with a case study in a public school located in the region of Backwoods of Alagoas from which it was found that the precarious training and the profession of workers in education are structural limits of Basic school. Finally, it was concluded that, despite these limits, considering the fact that it is a class struggle, there are possibilities, though not dominant, for conducting “educational activities that point towards emancipation.”

Keywords: Basic Schooling. *Alagoano* backwoods. Societal project.

Introdução

A garantia legal da universalização da escolarização básica¹, a partir da Lei nº 12.061², de 27 de outubro de 2009 e da Lei nº 12.796³, de 04 de abril de 2013, tem provocado debates em torno de variadas questões, entre as quais, destaca-se a categoria qualidade educacional. Esta, por sua vez, tem inúmeras facetas e é aqui abordada na sua dimensão política relacionada aos objetivos que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio se propõem a alcançar.

De modo geral, o debate acerca da qualidade política da escola básica na sociedade brasileira contemporânea divide-se em torno de três perspectivas analíticas⁴. Uma delas, que estamos aqui denominando *discurso oficial*, representado pelos documentos constituintes da política e da legislação educacional do Estado brasileiro, defende entre os objetivos da escolarização básica a *formação para a cidadania*, entendida no seio deste discurso como exercício de direitos civis, políticos e sociais (LDB 9.394/96; PCN, 1998; PNE, 2001, entre outros).

1 Mesmo a legislação educacional usando a nomenclatura Educação Básica para se referir ao conjunto formado pela Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio, optou-se aqui, para expressar melhor o recorte sobre o qual se está trabalhando, a designação *escolarização básica*, uma vez que o termo *educação*, como defende Libâneo (2007), compreende processos educativos para além daqueles ocorridos no âmbito da *educação formal* – o objeto em estudo.

2 Garante a universalização do Ensino Médio público, visto que até então figurava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a premissa da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” (art. 4º, inciso II).

3 Entre as alterações que faz na LDB 9.394/96 está a inclusão da pré-escola como etapa obrigatória da educação básica que, na letra da lei, se estende de forma obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade.

4 Para uma análise mais detalhada acerca da finalidade da escolarização básica no debate pedagógico contemporâneo, ver Santos (2012).

No entanto, como observa Cavalcante (2007), ao examinar, a partir do referencial teórico da *Análise do Discurso Francesa* de inspiração pecheutiana, a presença do tema cidadania nos documentos que constituem o *discurso oficial*, “[...] interessa não o que uma palavra ou expressão significa, mas como funciona no discurso, na conjuntura histórica em que ela é enunciada” (CAVALCANTE, 2007, p. 10). Neste sentido, destaca a autora:

[...] Para “exercitar” direitos, é necessário, antes de mais nada, conquistar a sua posse. Como poderão “exercitar os direitos civis sociais e políticos” os despossuídos de terra, do emprego, da saúde da educação, da moradia? Para esses restará apenas o exercício dos deveres, pois, embora lhes faltem as condições reais de exercer os direitos constitucionalmente declarados, não estão liberados dos deveres [...]. (CAVALCANTE, 2007, p. 125)

Mas a *formação para o exercício da cidadania* não está pautada apenas no seio do *discurso oficial*. Este ideal é compartilhado por uma gama considerável de autores *progressistas* como Freire (1996; 1997), Gadotti (2000), Libâneo (2007), Gohn (2005), Gentili (2001), entre outros. Estes, como analisa Santos (2012):

[...] Investem na utilização do mesmo termo numa outra acepção conceitual, destacando a cidadania ora como *meio* para a vivência de relações efetivamente humanas, ora como *estado* de convivência humana desejável (horizonte) [...]. (SANTOS, 2012, p. 198, grifos do autor)

Já para os autores da corrente que estamos aqui denominando *ontologia marxiana*, um grupo de pensadores marxistas que tem o filósofo húngaro Georg

Lukács como seu maior representante e cuja defesa situa-se na centralidade do trabalho como fundamento ontológico do ser social (LESSA; TONET, 2008; MÉSZÁROS, 2004; 2008), não resolvemos o problema apenas resignificando o termo cidadania, uma vez que, como destaca Tonet (2005):

[...] Não se trata simplesmente de uma questão de termos, que poderiam ser mudados ao bel-prazer do sujeito. [...] Trata-se do conteúdo concreto das intenções (objetivos) e dos termos. Conteúdo este que não é um construto meramente subjetivo, mas a tradução conceitual de um determinado processo real. Por isso mesmo, não podemos nos fiar apenas nas boas intenções, nem atribuir aos termos o conteúdo que quisermos. Assim, se utilizarmos o termo cidadania para designar o objetivo maior, entendendo que ela significa uma comunidade real e efetivamente emancipada, estaremos confundindo emancipação política e emancipação humana; estaremos ignorando que cidadão não é o homem em sua integralidade, mas apenas como membro da comunidade política. E, por consequência, aceitando – ainda que implicitamente – a comunidade política como o único e melhor espaço para a autoconstrução humana (TONET, 2005, p. 76).

Como é possível ver a partir da citação acima, para os autores desta corrente, é imprescindível a distinção entre *emancipação política* e *emancipação humana*⁵, como o próprio Marx (2003) o faz em um texto intitulado *A questão judaica*:

5 Para uma discussão mais aprofundada acerca da relação entre emancipação política e emancipação humana no debate marxiano e marxista, consultar, além dos autores citados: Marx (2010); Iasi (2011); Coutinho (2008).

Certamente, a *emancipação política* representa um enorme progresso. Porém, não constitui a forma final de *emancipação humana*, mas é a forma final desta emancipação *dentro* da ordem mundana até agora existente [...]. (MARX, 2003, p. 23-24, grifos do autor)

Neste sentido, se a *emancipação política*, como observa Marx, representa um avanço limitado por não conseguir ir além do aperfeiçoamento da ordem vigente, articular-se em torno da cidadania (premissa ineliminável desta) como horizonte máximo a ser alcançado é, no entender de Tonet (2007), abrir mão da luta por uma sociedade onde possamos ser efetivamente humanos.

É, portanto, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da *ontologia marxiana* que o presente trabalho buscará compreender quais os limites e as possibilidades reais que tem a escolarização básica para articular-se com um horizonte educacional superior ao defendido pelo discurso oficial e pelos autores progressistas: a *formação dos estudantes para o exercício da cidadania*, visto que em ambas as perspectivas, ressalvadas as enormes diferenças entre elas, está em pauta o aperfeiçoamento, e não a superação radical da ordem vigente.

Os dados empíricos que subsidiam o presente estudo foram coletados mediante a realização de um *estudo de caso* ocorrido no segundo semestre de 2010 numa organização escolar⁶ da rede pública estadual, nível médio, modalidade Normal, situada na mesorregião

6 Ela existe há 22 anos e na época da pesquisa (dezembro de 2010) concentrava 78% de sua atuação na oferta do Ensino Médio voltado à formação de professores/as aptos a atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seja este último regular ou na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

do Sertão Alagoano⁷. A escolha por esta modalidade de pesquisa (estudo de caso) se deu não por uma adesão à ideia de que cada situação fecha-se em suas especificidades, mas pela representatividade⁸ que tem o caso em estudo enquanto totalidade constitutiva de um “complexo de complexos” – para usar um termo caro ao filósofo húngaro Georg Lukács.

Para tal, fez-se necessário o uso de técnicas⁹ e instrumentos como *observação* (de aulas, intervalo, palestras, comunicados, eleição para a direção, entre outros),

7 De acordo com o *Anuário Estatístico do Estado de Alagoas: ano 2012* o referido Estado está dividido geograficamente em 03 mesorregiões (Sertão Alagoano, Agreste Alagoano e Leste Alagoano) e 13 microrregiões (Serrana Sertão Alagoano, Alagoana do São Francisco, Santana do Ipanema, Batalha, Palmeira dos Índios, Arapiraca, Traipu, Serrana dos Quilombos, Mata Alagoana, Litoral Norte Alagoano, Maceió, São Miguel dos Campos e Penedo). A mesorregião do Sertão Alagoano compreende 04 microrregiões (Serrana Sertão Alagoano, Alagoana do São Francisco, Santana do Ipanema e Batalha) e 26 municípios (ALAGOAS, 2013).

8 Alagoas tem atualmente 10 escolas estaduais que ofertam, além do Ensino Fundamental, o curso Normal voltado à formação de professores/as para atuar na Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo dados da Agência Alagoas, publicados em 21 de julho de 2006, no portal Gazeta web e no site Alagoas 24 horas, por ocasião do reconhecimento nacional, pelo Ministério da Educação (MEC), do Referencial Curricular para a Escola Normal Nível Médio do Estado de Alagoas, estas instituições formam anualmente mais de mil professores. Estes trabalhadores, por sua vez, como demonstra um estudo de Costa (2010), são não apenas formados para atuar na Educação Básica, como, de fato, estão em efetivo exercício, a saber: dos 4.578 professores registrados na Educação Infantil no ano de 2009, segundo dados do Educacenso do mesmo ano, 62% têm formação Normal em nível médio – o que não é muito diferente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o mesmo estudo, uma vez que dos 12.036 que aí atuam 64% têm formação apenas em nível médio.

9 Segundo Severino, as técnicas enquanto ferramentas “[...] podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias” (SEVERINO, 2007, p. 124). No caso em destaque, trabalha-se utilizando-as numa pesquisa cujo paradigma teórico-metodológico orientador é o *Materialismo histórico e dialético*.

entrevistas semiestruturadas (com vigilante, diretora adjunta, coordenação pedagógica, estudantes¹⁰ e professores), *aplicação de questionários* (com estudantes) e *análise documental* (Projeto político-pedagógico, Plano de Ação Anual, Regimento Interno, Plano de Curso e Referencial Curricular para o Ensino Normal).

O foco da coleta consistiu na busca de elementos que possibilitassem identificar alguns dos limites e possibilidades concretas de contribuição da educação escolar¹¹ para a formação de sujeitos técnica e politicamente capazes de compreender a origem, a natureza e as formas de manifestação da raiz de todos os problemas sociais, que é a “exploração do homem pelo homem” (TONET, 2007).

Para tal, partimos de três pressupostos que são fundamentais para o desafio ao qual a investigação se lançou, a saber: 1) as relações de produção (trabalho) constituem a base sobre e a partir da qual se desenvolvem as demais relações sociais (educacionais, artísticas, políticas etc.), num movimento constante de “determinação reflexiva” (TONET, 2007) em que a primeira (relações sociais de produção) é decisiva; 2) o ser social, como resultado das relações dos homens entre si e para com a natureza é historicamente construído e, deste modo,

10 Foram entrevistados dois estudantes, sendo um integrante do Conselho Escolar e outro do Conselho de Classe, o denominado representante de turma.

11 O filósofo húngaro István Mészáros em seu livro *A educação para além do capital* (2008) ao mesmo tempo em que enfatiza o aprisionamento sobre o qual se encontra a escolarização (educação formal), visto situar-se no seio dos “limites objetivos da lógica do capital” (p. 30), também afirma ser possível – e necessário – fazer uso desta, mesmo que de modo limitado em virtude das “severas restrições” sob as quais se dá, para a “transformação progressiva da consciência” num movimento de *contrainternalização/contraconsciência* (p. 59). No entanto, Mészáros esclarece que a educação formal só será capaz de realizar tais “aspirações emancipadoras” mediante um “progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a própria vida’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

tanto tem na educação uma das possibilidades de “Ser Mais” (FREIRE, 1987) como também a forma organizacional por ele construída, mediante seu trabalho, pode ser radicalmente transformada; 3) a realidade educacional, enquanto esfera secundária que tem no trabalho seu ato fundante, é uma “totalidade constitutiva” que mantém uma relação articulada com a “totalidade concreta” (sociedade em geral) (PAULO NETTO, 2009, p. 27-28). No entanto, no caso da sociedade de classes, especialmente a burguesa, essa relação é conflituosa e contraditória porque o trabalho, na medida em que é explorado pela classe dominante, deixa de estar a serviço da humanização para constituir-se em instrumento de alienação, tendo na prática educativa, sobretudo a escolar/formal, uma mediação importante para a legitimação dos interesses da burguesia e/ou afirmação dos anseios da classe trabalhadora (PIRES, 1997, p. 87-90).

A partir desses elementos, tomou-se a escola enquanto organização educacional cuja tarefa, como observa Libâneo, consiste em “[...] promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes, e valores por parte dos alunos, *pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola*” (LIBÂNEO, 2001, p.111, grifo nosso).

E, como se tratava de uma investigação numa perspectiva materialista histórico-dialética de caráter ontológico, não poderíamos deixar de reconhecer dois elementos: 1) essa tarefa da organização escolar além de não se dar de modo neutro, apolítico, na sociedade de classes articula-se de modo predominante, embora não determinado, com a manutenção do projeto societário burguês (MÉSZÁROS, 2008); 2) como os interesses do capital não podem se reproduzir de modo absoluto na esfera social pelo fato desta não ser uma mera projeção das relações de produção (TONET, 2007), é

possível também articular a educação escolar, enquanto mediação, com os interesses da classe trabalhadora. E neste caso, é preciso que consideremos, como o faz Dalmás (1994, p. 45), que “a força transformadora de uma escola” não está apenas em seu corpo docente e diretivo, mas também nos serviços que lhes dão apoio, isto é, se trata de um sistema cuja compreensão só é possível se apreendido em sua totalidade.

Assim, cumpridos os passos anteriormente descritos, cabe agora a tarefa de, à luz do referencial teórico marxista de caráter ontológico e da realidade concreta pesquisada, apresentar quais são os limites e as possibilidades da escolarização básica para contribuir com a construção de uma forma de sociabilidade qualitativamente superior a capitalista.

Limites da escolarização básica: fundamentos teóricos e práticos

Analisar a capacidade da escolarização básica e contribuir com a construção de uma forma de sociabilidade qualitativamente superior à capitalista exigem, antes de tudo, a consideração de que se trata de uma luta, um conflito sistemático e desigual entre aqueles que querem, precisam e podem fazer dela um instrumento de reprodução das relações sociais dominantes para que tudo permaneça como está (burguesia) e os que necessitam que ela seja uma das ferramentas a serviço da apropriação, pela classe trabalhadora, dos conhecimentos, habilidades e técnicas necessárias ao enfrentamento e a transformação da ordem vigente (FREIRE, 1987, 1996; TONET, 2005; 2007; PARO, 2006; MÉSZÁROS, 2004; 2008; SAVIANI, 2008).

Ora, essa luta é desigual, como já destacado, porque embora a classe trabalhadora seja quantitativamente superior à classe dominante, é controlada política, econômica e ideologicamente por esta

última, a qual possui não apenas os meios de produção da vida material, como também os mecanismos e instrumentos de mediação da vida social. Ou seja, é a classe dominante que tem a posse das terras e das fábricas, que ocupa os cargos de comando em todos os poderes do Estado (Executivo, Legislativo, Judiciário), que possui e tem concessão para veicular e defender seus interesses através dos meios de comunicação de massa, das igrejas e da escola – nesta última seu controle se dá, sobretudo, a partir da definição do currículo, das condições para o exercício da profissão pelos trabalhadores em educação que aí atuam e da formação do professorado.

Posto isso, fica claro ser *impossível* efetivar um sistema de educação numa perspectiva emancipadora no interior do modo de produção capitalista, entre outros motivos, pelo fato de que não dá para esperar que o Estado, enquanto instrumento a serviço da burguesia, “facilite as coisas” para a classe trabalhadora, isto é, ignore que a apropriação, pelos oprimidos, do patrimônio cultural historicamente acumulado – tarefa para a qual a escola é uma mediação importante, embora insuficiente - constitua-se em ferramenta indispensável à formação da *contraconsciência*, questionadora do *status quo*, revolucionária (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Mas na hipótese de se ter um “Estado progressista” que facilite a implementação de políticas educacionais com tal envergadura? Numa situação em que a emancipação política (cidadania e democracia) atinja níveis populares cada vez mais altos a ponto de chegar a radicalização?

Ora, essas questões são idealistas e tentadoras e, para enfrentá-las, é preciso que consideremos, como o faz Tonet (2007), que a política e o Estado constituem-se em mediações apropriadas à reprodução da vida social nos marcos da sociedade de classes, para a qual a desigualdade social

e a propriedade privada dos meios de produção figuram como fenômenos naturais e insuperáveis¹². Neste sentido, por mais aperfeiçoados que sejam estes mecanismos de exercício do poder, não conseguirão, pela sua essência, superar sua condição de meios de exercício do poder do homem sobre e contra os outros homens, uma vez que a desigualdade entre eles é a condição necessária para o acesso e a manutenção dos privilégios individuais.

Outro elemento de ordem fundamental que precisa ser posto nesta discussão é o fato de que, como já destacado, consideramos, como Tonet, na esteira de Marx, ser o trabalho a base material, o elemento sobre e a partir do qual se desenvolvem, não de modo mecânico, as demais esferas da vida social - entre as quais estão a política, o Estado e a educação -, que mantêm com ele, enquanto elemento matrizador, “uma relação de dependência *ontológica* e de autonomia relativa” (TONET, 2007, p. 27, *itálico do autor*). Isto é, como continua o autor,

[...] Quanto às outras dimensões, embora se originem do trabalho, sua natureza e legalidade específicas mostram que elas não são uma expressão direta e mecânica dele. Deste modo, na dinâmica social, sempre temos uma determinação recíproca tanto entre trabalho e outras dimensões como entre as mesmas. (TONET, 2007, p. 28)

Contudo, embora seja uma relação de “determinação recíproca”, como observa o autor, é o trabalho tanto o elemento fundante

12 Tonet (2010), em texto introdutório ao escrito marxiano *Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”*: de um prussiano, defende: “[...] a emancipação política, expressa pela cidadania e pela democracia, é, sem dúvida, uma forma de liberdade superior à liberdade existente na sociedade feudal, mas, na medida em que deixa intactas as raízes da desigualdade social, não deixa de ser ainda uma liberdade essencialmente limitada, uma forma de escravidão [...]” (TONET, 2010, p. 27).

das outras esferas sociais, como aquele que define, em última instância, a mudança a ser operada. Neste caso, acerca do ponto em análise (sistema educacional de caráter emancipatório), defende o autor:

[...] A nosso ver, é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional. Certamente, podem-se estabelecer políticas educacionais mais ou menos progressistas e, por isso, a luta nessa esfera não deve ser menosprezada. Porém, o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociabilidade emancipada – trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital. (TONET, 2007., p. 35)

É, pois, este, o primeiro limite e desafio à vista no tocante a luta de classes no aspecto da educação formal: fazer da escola, inserida no interior do sistema capitalista e sob o controle político, econômico e ideológico da burguesia, uma ferramenta capaz de contribuir, mesmo que minimamente, para a formação de sujeitos comprometidos técnica e politicamente com o horizonte da emancipação humana.

Na prática, como demonstra o estudo realizado, esse limite estrutural se materializa, sobretudo, nas precárias condições de formação e exercício da profissão dos trabalhadores em educação, em especial, o professorado¹³. E isto, como será demonstrado, tem relação direta com

13 Referimo-nos aqui não apenas aos docentes, mas também à equipe responsável pela direção e coordenação pedagógica das organizações escolares, que ocupam tais cargos provisoriamente, já que o são, em sua essência, trabalhadores em educação.

as possibilidades de a organização escolar contribuir com a construção de estratégias de mediação que possibilitem o enfrentamento radical da ordem vigente.

No primeiro caso, relacionado à formação dos trabalhadores em educação, constatamos, com muita facilidade, que a mesma, tanto no âmbito inicial quanto na esfera da formação continuada – quando esta tem condições de se realizar -, tem se dado, como observa Celi Taffarel, nos marcos das “pedagogias do capital” (TAFFAREL, 2011, p. 06). Ou seja, a formação do professorado, como constatamos no caso em estudo¹⁴ – e que, infelizmente, não é privilégio dele -, não lhes dá condições subjetivas para efetivar as “atividades educativas que apontem no sentido da emancipação”, como propõe Tonet (2007, p. 35-36). Isto é, falta à grande parte dos trabalhadores *entrevistados e observados* clareza acerca do fim último de sua prática (função social da educação), compreensão profunda de como a sociedade está organizada e funciona, dificuldades de lidar com os conceitos e elementos fundamentais de sua área de atuação, bem como articulação de sua prática e luta específica, inclusive, com as questões mais gerais do próprio campo educacional.

Ora, se no aspecto da formação inicial, encontramos dificuldades de tamanha natureza, como então pode ser tratada a formação continuada, sobretudo, a formação em serviço? Esta é, pois, uma espécie de desdobramento do limite anterior, mas que se relaciona intrinsecamente com o segundo limite: condições para o exercício da profissão dos trabalhadores em educação.

14 Com isso, o estudo não está querendo, de modo algum, menosprezar a capacidade dos trabalhadores da instituição campo de pesquisa – inclusive, tomou o cuidado de preservar a identidade da organização e dos sujeitos estudados -, mas apenas registrar os limites de sua atuação no sentido de uma prática didática e político-pedagógica de cunho emancipatório.

O caso estudado apresenta uma situação que não lhe é peculiar: professores que dispõem de tempo para estar na instituição apenas no horário de suas aulas, em virtude de atuarem também noutras escolas, inclusive de rede educacional e até esferas/localidades diferentes¹⁵.

Este fenômeno, por sua vez, tem relação direta com as condições¹⁶ para o exercício da profissão de que os trabalhadores em educação dispõem, em especial, a remuneração recebida e o prestígio social da profissão. Isto é, com salários que nem se aproximam do pagamento real de sua força de trabalho e falta de reconhecimento e valorização profissional, o professorado, como é o caso dos sujeitos *entrevistados*, enxerga na jornada tripla de trabalho – mesmo que em localidades e instituições diferentes – uma forma de maior rendimento financeiro e, através deste, maior prestígio social, uma vez que está inserido numa sociedade na qual o valor das pessoas é dado não pelo que elas fazem e/ou são, mas pelo que possuem – condição que a carga horária estendida, mesmo que minimamente e lhe custe menor qualidade de vida, propicia.

Com isso, a prática didática e político-pedagógica perde muito da sua capacidade de constituir-se em

15 Há casos de professores que atuam como docentes em instituições da rede pública municipal e como diretor adjunto na rede estadual; outros que numa são coordenadores pedagógicos, noutras professores e, até aqueles que atuam tanto na esfera pública quanto na privada ou em instituições de municípios diferentes.

16 Para desenvolver o trabalho didático-pedagógico a instituição pesquisada conta com 34 professores, dos quais 56% têm vínculo efetivo. Apesar de significativo – em comparação com outras instituições em que a maior parte dos educadores é contratada temporariamente – este percentual expressa algumas das péssimas condições de trabalho sob as quais está o professorado, na medida em que não dispõe nem ao menos de um vínculo empregatício que lhe garanta os direitos básicos relacionados ao exercício da profissão.

“atividade educativa emancipadora”. Isto porque sendo a experiência profissional, segundo Tardif (2010), uma das principais modalidades e fontes do *saber docente* (*saber experiencial*), orientadora da forma de pensar, sentir e agir no âmbito da profissão, e não dispondo esta das condições objetivas e subjetivas necessárias à sua adequada realização, o saber daí decorrente é um conhecimento limitado e bastante precário, pois ilude os sujeitos a buscarem a solução de seus problemas de modo individual e a partir da tentativa de inserção na ordem vigente.

Essa situação, além de expressar uma consciência subserviente e vencida pela ordem do capital, uma descrença na luta pela construção de uma sociedade *efetivamente humana*, é chave de compreensão para inúmeros problemas que afetam a qualidade educacional de um modo geral e, especialmente, o nosso objeto de estudo: a qualidade política. Pois, na medida em que trabalha sob tais condições, o professorado não apenas se desgasta física e psicologicamente, como também passa a não dispor de tempo e estímulo para planejar e refletir sobre a sua prática, compreender melhor os problemas com os quais lida, participar das atividades extra sala de aula – inclusive se envolver em ações voltadas a sua formação continuada.

E como observa Silva Jr (2007, p. 106), sem uma estrutura que possibilite aos professores dedicarem todo o seu tempo de trabalho apenas a uma escola, também não estarão postas as condições necessárias para a atuação da coordenação pedagógica, o que, por sua vez, compromete a materialização do projeto político-pedagógico da organização – situação verificada na prática logo nos primeiros momentos do estudo em tela.

Contudo, os limites não param por aí. Além dos já discutidos, constatamos situações como: 1) falta de professores

habilitados para as devidas disciplinas¹⁷; 2) comprometimento da carga horária e, conseqüentemente, da matriz curricular em virtude de atrasos do transporte escolar, da falta constante de professores (aulas vagas), do faz de contas em sala de aula; 3) restrição do processo de gestão democrática à eleição para diretores e as reuniões com os conselhos da Escola e de Classe¹⁸; 4) tarefismo, ação episódica e predominância das atividades burocrático-administrativas sobre as de cunho político-pedagógicas na atuação dos gestores; 5) pouca clareza dos trabalhadores em educação acerca da relação entre a sua atuação e a função social da escola¹⁹.

Fazendo uma síntese dos elementos discutidos, podemos afirmar que há, no tocante aos limites que impedem a escolarização básica de constituir-se num instrumento a serviço da emancipação humana, uma

17 Apesar de 82% dos educadores já ter o Ensino Superior completo, apenas 62% deles atua diretamente com a disciplina para a qual tem formação. Este é o caso dos licenciados em Pedagogia que representam 49% dos licenciados e atuam em disciplinas como Sociologia, Psicologia, e as didáticas aplicadas, dos licenciados em Matemática que trabalham com Física, licenciados em Biologia que ensinam Química, etc.

18 Em muitos casos, os membros desses organismos ditos de gestão compartilhada mal sabem o que lhes cabe nestes espaços. Em entrevista com representantes dos estudantes no Conselho de Classe, pudemos verificar, inclusive, a dificuldade dos educandos em saber de qual organismo participavam, uma vez que a instituição tem tanto o Conselho de Classe (representantes de turma) como o Conselho da Escola (representantes dos estudantes, professores, apoio administrativo, pais e gestores). Já no caso de estudantes integrantes do Conselho da Escola, foi-nos possível perceber certo nível de angústia por estar ocupando um órgão sem saber o que nele fazer. Segundo o estudante entrevistado, está encerrando o seu mandato e não pretende candidatar-se à reeleição por que além de não saber qual é a sua função no Conselho da Escola, tem medo de ficar só “aprovar as coisas e assinando papel sem saber ao certo do que se trata” e/ou de como deveria ser.

19 Neste aspecto, Tonet (2007, p. 68) é enfático ao afirmar que: “[...] o domínio sólido a respeito do fim não garante uma atividade educativa emancipadora. Mas, a ausência dele muito contribui para o desnorreamento desta atividade”.

premissa estruturadora desdobrada em outras categorias que condicionam²⁰ o funcionamento da organização escolar de acordo com os interesses da classe dominante.

A premissa da qual estamos falando é o fato de a escola ser uma instituição inserida no interior da sociedade capitalista e, portanto, estar sob maior domínio da classe dominante do que da classe trabalhadora. Premissa essa que se manifesta materialmente enquanto limite através de dois elementos centrais à prática didática e político-pedagógica que é a formação²¹ dos trabalhadores em educação e as condições de trabalho²² às quais eles estão submetidos. E isto, portanto, confirma o que defende Tonet (2007, p. 66), quando argumenta que

Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador.

20 Condicionamento é usado aqui no sentido freireano (1996) de *situações contextuais* no interior das quais se dá a nossa ação. Neste sentido, diferencia-se de determinismo mecanicista, uma vez que, apesar de condicionadas pelas diversas circunstâncias do contexto, a ação tem seu nível de liberdade, não limitando-se a mero reflexo da estrutura.

21 Segundo Taffarel (2011), “a formação do professor é tática e estratégia para a função social da escola pública” precisando se dar, para poder cumprir essa função nos “marcos dos interesses da classe trabalhadora”, no aspecto inicial, fora das “pedagogias do capital”, a na dimensão continuada, “à altura dos desafios pedagógicos” aos quais as organizações escolares estão cotidianamente submetidas.

22 Consideramos aqui condições de trabalho tudo aquilo que sustenta, direta e/ou indiretamente, o trabalho didático e político-pedagógico, a saber: recursos financeiros destinados a educação, salário e valorização social do trabalhadores em educação, autonomia das organizações escolares no tocante aos aspectos curriculares, didáticos, político-pedagógicos e administrativos, entre outros.

Possibilidades da escolarização básica: fundamentos teóricos e práticos

Diante dos limites estruturais examinados acima, existe alguma possibilidade de a educação formal se articular com os “interesses da classe trabalhadora” (TAFFAREL, 2011)? Ou os estudos da *teoria crítico-reprodutivista* estavam certos ao afirmarem ser a organização escolar um instrumento ideológico da classe dominante (SAVIANI, 2008)?

Em primeiro lugar, para fazermos um exame mais apurado das possibilidades da educação formal no interior do sistema capitalista, não podemos deixar de reconhecer, como o faz Duarte, que “[...] não é possível superar plenamente os problemas e as limitações da educação oferecida pela sociedade capitalista, sem a superação dessa sociedade” (DUARTE, 2008, p. 205) - tarefa que é difícil, mas que constitui, como salienta Tonet (2007, p. 49), “uma possibilidade real”, uma vez que estas relações foram e são historicamente construídas.

Em segundo lugar, é preciso compreender que a ideia de luta de classes implica necessariamente o reconhecimento do seu aspecto dialético, ou seja, o fato de que esta se faz a partir de avanços e recuos que ora significa conquistas em favor da burguesia (aspecto predominante), ora em favor da classe trabalhadora.

Um terceiro elemento é a consideração de que, apesar dos inúmeros limites, “[...] as alternativas existem já que o capital não pode exercer um domínio absoluto, sob pena de se autodestruir” (TONET, 2007, p. 82).

É, pois, à luz destes três pressupostos que o presente estudo se propõe a analisar os fundamentos teóricos e práticos acerca das possibilidades da escolarização básica contribuir para “a formação de pessoas comprometidas com a transformação radical da sociedade” (TONET, 2007, p. 51), isto é,

sujeitos capazes de se fazerem “senhores de sua história”.

Inicialmente, faz-se necessária a compreensão de que o fato de não ser possível efetivar, no interior do sistema capitalista, uma educação de caráter emancipatório (MÉSZÁROS, 2008) não significa dizer que não se possa trabalhar, como defende Tonet, na perspectiva de atividades educativas que tenham como horizonte a emancipação. Isto é, a orientação das atividades didáticas e político-pedagógicas que acontecem no seio da sala de aula, da organização escolar, de modo que estas contribuam para a formação de estudantes com os atributos acima enunciados.

Ou seja, trata-se de uma postura de fundamental importância que é o abandono do extremismo, o qual ou desconsidera o caráter condicionado da educação e acha que por ela se pode tudo, ou ignora que se trata de uma luta de classes e se acomoda por compreender que por ela não se pode nada (FREIRE, 1996).

Ora, mas pensar em atividades educativas no âmbito da sala de aula, da organização escolar, não é entrar nessa luta desprovido demais para fazer frente a um sistema tão articulado e poderoso? Quais são as condições básicas para que elas venham a se efetivar? Não se estaria, com isso, desconsiderando os limites objetivos e centrando expectativas exageradas no âmbito da subjetividade? Ou ainda: não se estaria transferindo somente para os docentes a responsabilidade sobre a formação desses estudantes?

Primeiramente, cabe-nos destacar que a luta de classes não é um momento estanque, mas um contínuo cujo enfrentamento exige a construção de táticas e estratégias que, articuladas com o horizonte maior a ser perseguido, desdobram-se em ações de curto, médio e longo prazo. E neste processo, o que faz com que essas ações sejam mais ou menos

efetivas não é a amplitude que elas têm, mas o fim com o qual se relacionam (rumo) e as mediações com as quais se articulam para alcançar este fim. Neste sentido, trata-se da “tarefa de *dar passos* na direção certa” (TONET, 2007, p.33, grifo nosso).

Esses passos, por sua vez, para poderem fazer frente a um sistema poderoso como é o caso da ordem capitalista, precisam necessariamente, além de pautarem-se em meios coerentes com o fim pretendido, estar articulados com a caminhada mais ampla da luta social em torno da construção de uma nova sociedade qualitativamente superior e com os demais processos educativos em desenvolvimento (TONET, 2007; MÉSZÁROS, 2008).

Na prática, isso tem condições de se concretizar no âmbito da sala de aula, da gestão escolar, dos serviços técnico-administrativos²³. Contudo, é inegável que a atuação de alguns desses sujeitos têm maior peso sobre a formação dos estudantes e, entre eles, se destacam os professores e os gestores (direção e coordenação pedagógica).

No caso dos primeiros, seu papel é mais importante ainda porque lidam diretamente com os educandos. No caso dos últimos, seu trabalho de liderança junto aos demais trabalhadores em educação da instituição carrega um peso considerável no tocante aos rumos que todos darão à organização escolar.

Ora, mas para fazer isso, é preciso que estes trabalhadores disponham de

condições para efetivar essas atividades e, ao menos no campo da realidade objetiva, parece ter ficado claro que elas não estão postas.

Isso é verdade, mas apenas em parte, uma vez que nem consegue o sistema educacional controlar exaustivamente as atividades desenvolvidas no âmbito das atribuições de cada trabalhador, nem o fato de lhe negar, estrategicamente, as condições adequadas para o desempenho efetivo das atividades educativas, deve, como observa Freire, levar os trabalhadores em educação a transformar sua prática em “puro bico” (1996, p. 68), pois isso só colabora para a concretização dos interesses da classe dominante.

Por outro lado, como destaca Tonet (2007, p. 20), também, “[...] não basta dedicar-se, com afinco, à atividade educativa. É preciso saber – e, certamente, hoje, isto não é nada fácil – com que objetivos mais gerais se articula esta atividade”, pois se trata “[...] de uma luta e não de uma simples questão técnica” (TONET, 2007, p. 82).

No tocante ao primeiro elemento (condições objetivas), apesar dos limites apontados anteriormente, ainda é o professorado que “[...] elabora programas, escolhe métodos, procedimentos, textos, livros, etc.” (TONET, 2007, p. 67-68). E se é ele quem faz isso, tem possibilidade de fazê-lo de modo a orientar a escolha desses meios em sintonia com um fim maior do que o posto pelo sistema educacional que é a formação para o exercício da cidadania nos limites da ordem vigente.

Já no que se refere ao segundo ponto (consciência revolucionária), é preciso, em primeiro lugar, que os trabalhadores em educação percebam que sua atividade se dá no interior de uma luta em que estão em disputa os interesses da burguesia e os anseios e necessidades da classe trabalhadora. Ou, como diz Paro (2006,

23 No caso estudado, o pessoal do setor técnico-administrativo, em sua totalidade, é servidor efetivo e 75% deles tem o Ensino Médio completo, 12,5% apenas o Ensino Fundamental e o mesmo percentual o Ensino Superior. Partindo do pressuposto de que, por mais burocráticas que sejam suas atribuições na organização escolar, desempenham os sujeitos integrantes deste setor uma atividade político-pedagógica – embora não diretamente didático-pedagógica –, seu vínculo empregatício e seu nível de formação representam condições objetivas e subjetivas importantes para que possam contribuir, de modo qualificado, seja para a manutenção, seja para a superação da ordem social vigente.

p. 118), que desenvolvam a “consciência histórica” acerca daquilo que realmente são: “devedores da classe trabalhadora”.

Essa consciência de classe, por sua vez, é fundamental no trabalho da vigilância que recebe e acompanha os estudantes no interior da instituição escolar, dos gestores que lidam com os espaços de decisão e escolha dentro e fora da organização, dos professores que planejam, executam, monitoram e avaliam atividades diretamente voltadas à formação de atitudes, valores, conceitos, ideias, habilidades dos educandos etc.

Contudo, não basta desejar e estar comprometido politicamente com a mudança em favor da classe trabalhadora. Isso é uma condição importantíssima, mas insuficiente. Para tal, são necessários outros requisitos que a este devem somar-se no sentido de dar aos trabalhadores em educação condições subjetivas para fazer frente aos desafios didáticos e político-pedagógicos atuais.

Um deles, indiscutivelmente, é a competência técnica para fazer bem aquilo ao qual se propõe. Esta, por sua vez, envolve, nos termos em que defende Tonet (2007, p. 67-69), ao menos, cinco elementos, a saber: 1) clareza do fim pretendido e suas necessárias e possíveis mediações; 2) capacidade para analisar a conjuntura e a lógica de funcionamento do processo em curso em suas dimensões micro e macro; 3) apropriação dos elementos essenciais que dizem respeito à natureza e à função social da prática educativa; 4) conhecimento profundo acerca do objeto/área de sua atuação; 5) habilidade para articular suas práticas com as lutas mais gerais, sejam estas específicas do campo educacional ou não.

Mas essa competência técnica não é um dos limites identificados a partir do caso em estudo, decorrente da formação precária que tiveram/têm esses trabalhadores

em educação, na medida em que foram educados “nos marcos das pedagogias do capital”? E se isso é verdade, assim como o é a falta de formação continuada que lhes possibilitaria o aperfeiçoamento em serviço, como podem esses trabalhadores conceder à sua prática educativa um caráter emancipatório?

Trata-se de questões profundas e complexas. Mas tentaremos apontar saídas a partir dos pressupostos com os quais iniciamos a presente análise. Uma delas é a impossibilidade de o capital controlar, de modo absoluto, todas as manifestações da vida social, o que faz com que a própria formação destes trabalhadores, que se deu/dá nos marcos por ele definidos, apontem possibilidades, mesmo limitadas, que extrapolam seu raio de dominação. Se assim não o fosse, não haveria tantos trabalhadores que, mesmo tendo sido formados “nos marcos das pedagogias do capital” (TAFFAREL, 2011), conseguem extrapolar teórica e praticamente esse limite e situar sua prática no campo da “revolução permanente” e no “desenvolvimento contínua da consciência socialista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 96).

Mas essa superação somente poderá se dar na medida em que tais sujeitos, fazendo a crítica da situação posta e se reconhecendo como “devedores da classe trabalhadora” (PARO, 2006), percebam que os limites são estratégias da classe dominante para sucatear a sua atuação, e assim, busquem inserir-se nesta luta de modo mais preparado, estratégico e articulado com os interesses dos dominados. Só que para que isso se realize, como observa Tonet (2007, p. 35), “[...] depende do que anda na cabeça das pessoas. Pois é lá que estão as ideias, os conhecimentos, os valores, as convicções que permitem fazer

as escolhas”²⁴, as quais, como já foi dito, se dão sob as condições e circunstâncias concretamente determinadas.

Assim sendo, além e considerando os elementos anteriormente analisados, alguns aspectos podem ser colocados acerca do *caso representativo estudado*, cuja configuração pode constituir-se em condições para uma atividade educativa emancipadora, a saber: 1) a coerência entre a formação dos gestores e o cargo/função que ocupam na instituição, o que pode facilitar uma melhor relação entre as dimensões administrativas e político-pedagógicas²⁵; 2) o nível de formação e vínculo empregatício dos trabalhadores em educação, o que possibilita que deles seja cobrado mais tanto no que tange a competência técnica, como no que se refere ao compromisso sociopolítico; 3) o relacionamento horizontal dos gestores entre si, com os demais educadores/as e funcionários e com os estudantes, o que contribui para um clima organizacional mais afetuoso e acolhedor; 5) a existência de instrumentos e mecanismos de participação dos estudantes e dos pais na gestão da escola, o que poderia ultrapassar o aspecto legalista e burocrático e constituir-se em experiências

24 Essa afirmação, longe de constituir uma atenção exagerada à subjetividade – como podem pensar alguns – expressa o reconhecimento dela como capaz de manter com a realidade objetiva uma relação de “determinação recíproca”, sem desconsiderar, é claro, o papel da última categoria no processo de definição da mudança a ser operada. E neste caso, não se trata de nenhum subjetivismo, pois como já demonstrado neste trabalho, apesar dos limites, a realidade concreta aponta possibilidades para que tal feito seja operado.

25 Tanto a direção como a coordenação pedagógica, além de formação superior em Pedagogia, tem especialização em docência. Ambas apresentam experiência profissional na área administrativa e pedagógica tanto na instituição em análise quanto em organizações educacionais da esfera pública municipal, o que representa a existência de condições subjetivas importantes para a liderança da organização escolar no sentido de fazer frente ao desafio histórico de formação de sujeitos comprometidos com a transformação radical desta sociedade.

de participação e gestão coletiva dos bens e serviços públicos.

Considerações finais

Este trabalho buscou analisar a qualidade política da escolarização básica a partir da identificação de alguns limites e possibilidades de contribuição desta para a formação de pessoas capazes de enfrentar o desafio histórico de superação radical da sociedade capitalista.

Ao longo do mesmo, foram apresentados os elementos de convergência e discordância entre o discurso oficial, a esquerda democrática e a ontologia marxiana, destacando que enquanto as duas primeiras correntes, com as ressalvas necessárias, situam sua luta em torno do impossível que é o aperfeiçoamento do capital, a última concentra sua defesa na superação radical da ordem vigente *para além da emancipação política*.

Ainda sobre este aspecto, enfatizamos a dimensão neoliberal do discurso oficial, bem como a divergência entre a esquerda democrática e a ontologia marxiana no tocante ao horizonte em torno do qual deve está articulada a educação formal – embora as duas perspectivas partam do suposto de que é possível à escola contribuir com o processo de mudança social em favor dos interesses da classe trabalhadora.

À luz da *ontologia marxiana do ser social*, como, também, da realidade educacional do *caso representativo em estudo*, tratamos de apontar como limite estrutural da escolarização básica o fato de ela se encontrar sob maior domínio da burguesia do que da classe trabalhadora, o que, por sua vez, se manifesta em condicionamentos como precárias condições de formação e exercício da profissão pelos trabalhadores em educação.

Por outro lado, evidenciamos que, apesar desses limites, considerando o fato

de que se trata de uma luta de classes e que não é possível ao capital ter domínio absoluto de todas as esferas sociais, existem possibilidades, embora não dominantes, para a realização de “atividades educativas que apontem no sentido da emancipação” (TONET, 2007), isto é, capazes de contribuir para a “criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

No entanto, podemos afirmar que a escolarização básica desenvolvida pelo caso em estudo - o que, acreditamos, não ser um privilégio seu! - não tem dado conta efetivamente da emancipação política (cidadania e democracia), muito menos de contribuir para a emancipação humana que corresponde à formação de sujeitos capazes de se fazeres “senhores da sua história”.

Referências

ALAGOAS. Secretaria Executiva de Educação. **Referencial Curricular Escola Normal Nível Médio Estado de Alagoas**. Maceió/AL, 2004.

_____. **Anuário Estatístico do Estado de Alagoas**: ano 2012. Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento e do Desenvolvimento Econômico, 2013. Disponível em: http://informacao.seplande.al.gov.br/sites/default/files/anuario_2013-27-06-2014.pdf. Acesso em: 20 ago. 2014.

ANGHER, Anne Joyce (org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Rideel, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006 (Ciências humanas e suas tecnologias; vol. 3).

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: MEC/INEP, 2001.

_____. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de

todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de outubro de 2009.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de abril de 2013.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.

COSTA, Maria Cledilma Ferreira da Silva. **Formação de professores**: (re)construção histórica do curso normal em Santana do Ipanema. In: Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), 5., 2010, Maceió, Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), Maceió: UFAL, 2010. 1 CD-ROM; 4¾ pol.: il. ISSN 1981-3031.

COUTINHO, Carlos. Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2008.

DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. Páginas 203 – 221.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização**. In: _____. ; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOHN, Maria da G. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2005.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

MARX, Karl. A questão judaica. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003 (tradução: Alex Marins).

_____. Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”: de um prussiano. – São Paulo: Expressão Popular, 2010 (Tradução de Ivo Tonet).

MÉSZÁROS, Istvan. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004. (Tradução de Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira)

_____. **A educação para além do capital**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008 (Tradução de Isa Tavares).

PAULO NETTO, José. **Introdução ao método da teoria social**. Capacitação em Serviço Social. CEAD/UNB, 2009.

PARO, Victor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997. Disponível em: www.formacao.org.br/docs/artigo_materialismo.pdf. Acesso em: 25 maio de 2011.

REFERENCIAL curricular de Alagoas ganha destaque no MEC. **Gazetaweb.com**: o maior e melhor conteúdo Alagoas, Maceió, 21 jul. 2006. Disponível em: http://gazetaweb.globo.com/v2/educacao/texto_completo.php?c=2677. Acesso em: 04 jun. 2011.

REFERENCIAL curricular de Alagoas é referência no MEC. **Alagoas 24 horas**, Maceió, 21 jul. 2006. Disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/conteudo/?vCod=15927>. Acesso em 04 jun 2011.

SANTOS, Valci Melo Silva dos. A finalidade da escolarização básica no debate pedagógico contemporâneo. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, n. 4, dez. 2012. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=30:artigos&Itemid=84. Acesso em: 30 jun. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SILVA JR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: RANGEL, Mary (org.). Nove olhares sobre a supervisão. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=859>. Acesso em: 16 jun. 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. Educação contra o capital. Maceió, Edufal, 2007.

Sobre o autor:

Valci Melo

Mestrando em Educação Brasileira no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), membro do Grupo de Pesquisa Educação & Ciências Sociais e professor de Ensino Fundamental 1 na rede pública municipal de São José da Tapera, Sertão Alagoano.

E-mail: valcimelo@hotmail.com

Recebido em 24.01.2015

Aceito em 20.02.2015