

## TEORIZAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL E O SENTIDO DA ESCOLA PÚBLICA DE PERIFERIA NA CONTEMPORANEIDADE: NOTAS INTRODUTÓRIAS

GÉSSICA GALDINO DA SILVA PEREIRA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil

SIMONE CABRAL MARINHO DOS SANTOS

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil

---

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo discorrer acerca da função social da escola pública de periferia na contemporaneidade. Buscamos analisar como as escolas públicas de comunidades periféricas podem oportunizar ao aluno buscar sentido para sua escolarização, mediante um ensino crítico e reflexivo. Partimos de teorizações acerca da democratização da escola pública em Libâneo (2014), abordando a função social da escola à luz de Freire (1987) e Charlot (2000, 2013). Os estudos nos aproximam de Dubet (1994, 1998), na discussão sobre o sentido da escolarização de sujeitos que frequentam escolas públicas de periferia, a partir de experiências e estratégias de integração. De modo a problematizar a necessidade de resistência a um sistema educacional que ideologicamente busca manter a hegemonia dominante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola Pública. Função Social. Periferia.

---

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo discorrer acerca da função social da escola pública de periferia na contemporaneidade. Para tanto, partimos das seguintes questões norteadoras: Qual a função social da escola pública? Como a escola pública de periferia tem contribuído para mobilizar o aluno a buscar sentido para a sua escolarização? Buscamos analisar, com as questões propostas, como as ações da escola pública de periferia podem oportunizar ao aluno buscar sentido para sua escolarização, mediante um ensino crítico e reflexivo.

O campo de estudo do ensino na Educação Básica, a partir das leituras de Libâneo (2014) e Bernard Charlot (2000, 2013), foram o mote para refletirmos acerca da democratização da escola pública e sobre as contribuições de um ensino que, para além do pragmatismo, faça sentido para o aluno. Isso diante de um contexto educacional marcado por retrocessos, que convergem significativamente para a manutenção de privilégios das elites. A indagação provocada por Bernard Charlot, sobre como mobilizar o aluno de classe popular para que ele encontre um sentido em seu processo de escolarização, para que desenvolva uma atividade intelectual que possa construir uma experiência social de resistência e de luta por oportunidades, condicionou a reflexão da nossa pesquisa.

Outro fator que nos impulsionou a desenvolver o referido estudo está relacionado à dissertação de mestrado, na qual buscamos analisar o sentido da escolarização para adolescentes de periferia. Nessa dissertação, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus Pau dos Ferros, analisamos o sentido que os alunos residentes em bairros considerados de periferia atribuem à escola e que valor conferem ao seu processo de escolarização para que se autoafirmem enquanto cidadãos.

Esses estudos nos aproximam de teorizações sobre a função social da escola no processo de escolarização de meninos e meninas que frequentam cotidianamente escolas públicas de periferia, a partir das experiências subjetivas e de estratégias de integração. Pela experiência nos formamos, nos transformamos e nos reconhecemos enquanto seres no mundo. Seres que agem e que pensam sobre suas ações. Seres de conhecimento que lutam, que resistem à hegemonia de uma educação que, por vezes, não é articulada com a realidade do aluno. É a partir das experiências subjetivas que os sujeitos constroem sua identidade social e, conseqüentemente, conseguem construir sua relação com os estudos. Nesses termos, nos apropriamos dos estudos de Dubet (1994, 1998) sobre a sociologia da experiência, para refletirmos sobre a função social da escola.

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A direção teórica e seleção bibliográfica se deram a partir da busca de compreensão do fenômeno, dando a conhecer a forma como tem sido desenvolvido, tratado, permitindo-nos mergulhar e captar as contribuições dos diferentes autores, favorecendo o processo de maturação de conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gonçalves (2001, p. 34), caracteriza-se:

[...] pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revista, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. Na pesquisa bibliográfica o pesquisador vai se deparar com dois tipos de dados: Àqueles que são encontrados em fontes de referência (dados populacionais, econômicos, históricos etc.) e àqueles dados especializados em cada área de saber indispensáveis para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Na revisão da literatura, partimos das teorizações acerca da democratização da escola pública com base nos estudos de Libâneo (2014) e, mais recentes, de Lima e Oliveira (2020). Abordamos a função social da escola na contemporaneidade também à luz da epistemologia pedagógica freiriana (1987), de Charlot (2000, 2013), de Oliari, Rigue e Sturza (2020) e Santos e Melo (2018). No encontro com a experiência social que oportuniza a articulação entre o ensino e a transformação da realidade, trazemos ao debate as contribuições de Dubet (1994, 1998), Condé (2017) e Arenhart (2014). A

relevância desses diálogos está na problematização da necessidade de resistirmos a um sistema que ideologicamente busca manter uma hegemonia da elite.

Tomamos ainda como base os estudos de Charlot (2000, 2013) sobre a relação do saber do educando frente à heterogeneidade das formas de aprendizagem e sua ligação orgânica com processos experienciais. As experiências formam a nossa subjetividade, o nosso modo de pensar e agir na sociedade, que orientam as nossas escolhas, conflitos, reflexões e atitudes, em um constante devir de transformações.

A construção de uma experiência social por subjetivação, abordada pela teoria sociológica de Dubet (1994), apresenta possibilidades de otimização de práticas pedagógicas que intencionem a formação crítica e reflexiva do sujeito. Com isso, no ensino contextualizado, o educando é capaz de conhecer os processos que concorreram para a invisibilidade de quem ficou às margens da sociedade e resistir a esse sistema, que ainda hoje persiste, na alienação dos sujeitos de classe a partir de retóricas ideológicas dominantes, como pontuam Condé (2017) e Arenhart (2014).

Refletir sobre o processo de escolarização que se instaurou no Brasil, endereçado à classe popular, irá nos possibilitar conhecer as limitações impostas pela pedagogia liberal, bem como compreender epistemologicamente os mecanismos inerentes à otimização do saber pela articulação entre teoria e prática, a partir de intervenções da tendência educacional progressista.

#### DEMANDAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO E A ESCOLARIZAÇÃO DAS CAMADAS POPULARES

No Brasil, o modelo educativo humanista tradicional do século XIX e XX creditava a finalidade de empreender junto à escola, segundo Fernandes (2003), “o ajustamento social”. Esse ajustamento concorreu para que parte da população assumisse, nesse período, uma postura de aceitação ao sistema social dominante. Nessa perspectiva, a escolarização para as classes populares, incluindo os estudantes moradores de periferia, foi marcada pela segregação, pela imposição de ideologias da elite, no tocante à hierarquia de poderes e à manutenção de privilégios.

Entre as pedagogias que contribuíram para a manutenção do status quo da elite, podemos destacar as pedagogias tradicional, renovada progressista, liberal renovada não diretiva e liberal tecnicista. Todas essas decorrentes da tendência pedagógica liberal, que em nada teriam a ver com os princípios de liberdade, mas sim de manipulação, o que, de algum modo, serviu para justificar a desigualdade social e não para a transformação da realidade das classes populares. Para Libâneo (2014, p. 22):

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora liberais, ora renovada. [...] A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com aptidões individuais.

Percebemos a força e o impacto que essa tendência tem nas práticas pedagógicas dos professores quando pisamos literalmente o chão da escola (LIMA; OLIVEIRA, 2020). Evidenciamos, por vezes, que as ações metodológicas e o desenvolvimento do trabalho docente estão canalizados para a competição, seleção, buscando incutir nos sujeitos de classe popular e de periferia promessas de futuro

melhor mediante a obtenção de um diploma (CANÁRIO, 2008). Assim, o sujeito seria educado, de acordo com Libâneo (2014, p. 22), “para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoas”, ou seja, o sucesso escolar só seria atingido por mérito próprio.

Essa percepção nos leva a formular algumas questões: Seria exagero desconfiarmos que a referida tendência é, na verdade, objeto de manobra de massa? Ao acreditar ser o único responsável pelo seu sucesso ou insucesso o educando não estaria sendo na verdade alienado, ao invés de educado? O que de fato é a tendência liberal? Quais perigos suas teorias representam para a classe popular? A escola, segundo ideias liberais, seria verdadeiramente justa?

A pedagogia liberal, sob o viés do ensino humanístico, reforça teorizações sobre aptidões individuais, acentuando ainda mais a lógica cruel da meritocracia (DUBET, 1994). A escola, por sua vez, pautada em ideais meritocráticos, vem selecionando e separando, com seus instrumentos avaliativos, os alunos considerados “bons”, dos alunos “não bons”, como se esse padrão fosse condição imprescindível para o sucesso escolar e sinônimo de qualidade educacional.

No caso da escola pública brasileira, a histórica exclusão das massas populares ao sistema educacional, desde o Brasil Império até o primeiro período republicano, aliada ao ensino descontextualizado da realidade do aluno e centrado no professor, influenciaram negativamente o sentido da escolarização por parte de alunos pertencentes à classe popular. Isso conforme o valor atribuído à escola na concepção de Dubet (1994), que deve se fazer a partir do sentimento de pertencimento e através de investimentos disponíveis a todos os sujeitos pela cultura escolar, pelo sistema educacional em geral. Se a escola que se instalou no Brasil privilegiava a elite e excluía o pobre, como o aluno de escola pública poderia, nesse cenário, estabelecer um sentimento de pertença com a escola? Como uma família pobre, moradora de periferia, que sofreu todo o processo de exclusão do espaço formal de educação, poderia garantir que os investimentos escolares chegassem a seus filhos?

A discussão e reflexão em relação à escolarização para as camadas populares só ganha algum espaço no Brasil a partir da década de 1930, com a expansão comercial e industrial do país, que passa a exigir mão de obra escolarizada, ou especializada, para operar no comércio e na indústria. Todavia, as reflexões educacionais referenciadas desse período reproduziam um modelo hegemônico da burguesia. A ambição era construir a escola de ensino de primeiras letras para as massas para, conseqüentemente, formar mão de obra qualificada e consumidores capazes de ler e interpretar, por exemplo, o manual de um produto.

Para Santos (2019, p. 24), “a crítica à racionalidade do modelo hegemônico de educação é compreendida como reação ao determinismo e à supremacia de formas padronizadas e pasteurizadas de ações e práticas educativas”. Pois a preocupação não era instruir o povo para a reivindicação de direitos constitucionais, mas treinar as pessoas seguindo a lógica da eficácia e do capitalismo, como também reforçam Lima e Oliveira (2020).

## O QUE HÁ DE NOVO NA ESCOLARIZAÇÃO DO POVO A PARTIR DA DÉCADA DE 1980?

Da década de 1980 até a atualidade surgem, segundo Charlot (2013), novas lógicas econômicas, sociais e educacionais. Mas, quais seriam essas novas lógicas? Segundo Charlot (2013), seriam propostas pensadas em face da concorrência nos mercados internos e internacionais. Contudo, torna-se necessário cada vez mais investimento sem a garantia de lucratividade, haja vista que a concorrência pode lançar no mercado de consumo mercadorias ainda mais atraentes e melhores. O desafio, então, é se proteger e ganhar mais consumidores.

Assim, as empresas buscam produzir mercadorias que possam garantir lucratividade por meio das vendas e consumo da população. Para isso, obedecendo à lógica da qualidade e da eficácia, o mercado deve considerar o gosto dos clientes, a demanda de produção e, portanto, de acordo com Charlot (2010, p. 43), “juntar produção em massa, que proporciona economias de escala, e diversificação do produto, que aumenta as chances de este ser vendido. Esse problema pode ser resolvido graças às novas tecnologias”. Alia-se a isso, a partir da década de 1990, um recuo do Estado, que se adequa à política neoliberal e àquilo que constitui o processo de globalização.

Mas, por que o Estado recua? De acordo com Charlot (2013), o Estado recua devido ao acirramento da competição entre os setores empresariais e à busca por novos mercados de consumo, o que gera alta fonte de lucratividade para as multinacionais, empresas que acabam escapando do controle do Estado nacional. Concomitante ao afastamento do Estado e à força das multinacionais, abrem-se as fronteiras do comércio e da indústria, o que contribui para maior intercâmbio entre os países e para a redução das taxas de exportação. Nesse jogo de conquista de um novo mercado consumidor, conforme à ideologia liberal, a ideia de qualidade e eficácia são elementos imprescindíveis (OLIARI; RIGUE; STURZA, 2020).

Mas será que a qualidade e a eficácia são mecanismos restritos à política neoliberal? Ou são características de um serviço? Será que o problema em questão se refere à qualidade e eficácia ou a como avaliá-las? Será o neoliberalismo a única forma para a constituição de uma sociedade moderna? O que tem a ver essas lógicas implementadas pelas empresas com o Estado e com a escola? Na tentativa de responder a essas indagações, Charlot (2013, p. 44) enfatiza que “eficácia, qualidade, preocupação com a diversidade e com o contexto local remetem antes de tudo, a lógica da modernização, ainda que possam servir, e sirvam muitas vezes, ao neoliberalismo”. E no que tange ao sistema educacional, o Estado continua a seguir essas lógicas empresariais, haja vista que seu objetivo é um desenvolvimento econômico comprometido apenas com equilíbrios sociais básicos, passando de um Estado desenvolvimentista a um Estado regulador. A escola, por sua vez, não fugiria dessa direção neoliberal do Estado.

A escola, diante dessas exigências do Estado regulador, passa a enfrentar novos desafios. Em primeiro lugar, é necessário que as massas ampliem seu processo de escolarização até o fim do ensino médio, tendo em vista a necessidade de trabalhadores mais qualificados. Nessa perspectiva, a escola, que ainda não tinha resolvido os problemas em relação à universalização do ensino fundamental, deve adequar o seu sistema organizacional, de modo a acolher os jovens das classes populares no ensino médio e superior, que antes era restrito às elites.

Destacamos em segundo lugar, de acordo com Charlot (2013, p. 45), que a escola “passa a ser interpelada sobre a sua qualidade e avaliada repetidamente. Deve

elaborar projetos, celebrar contratos, firmar parcerias, colaborar cada vez mais com o meio local, etc.". Ressalta-se ainda que essa nova lógica mercadológica e estatal interferem no funcionamento tradicional das instituições formais de ensino e na identidade dos professores. Pois o trabalho do professor não é apenas o de ser um mero cumpridor e executor das exigências que são preconizadas de cima para baixo. O docente deve, como nos diz Charlot (2013, p. 46), "resolver os problemas [...] e determinar quais são os problemas a serem resolvidos".

Em toda essa discussão, algumas questões devem ser colocadas. Qual o critério para definir a qualidade de ensino? Seria considerada uma escola de qualidade e uma educação de qualidade aquelas que permitem ao aluno tirar boas notas e passar de ano? Seria um critério de qualidade impulsionar a competitividade entre as crianças desde a Educação Infantil? Seria critério de qualidade as escolas estipularem padrões de ranqueamento? Uma escola que estaria cumprindo sua função social seria a que alcançasse os melhores índices de aprovação em vestibulares, ou aquela que se preocupasse de fato com a mobilização dos saberes docentes, no sentido de canalizarem todos os esforços para o aprimoramento da atividade intelectual dos alunos? Perante tantas indagações, parece-nos que a palavra que melhor define a lógica, ora criticada, é "competição". Essa simples palavra cobre com um véu neoliberal a educação na contemporaneidade.

Com o surgimento e expansão de outro tipo de abordagem, crítica e progressista, sobressaem as finalidades sociopolíticas e antiautoritária da educação. A escola e os professores comprometidos com sua função social passam, então, a ter a responsabilidade de oportunizar aos seus educandos um conhecimento sistematizado em um modelo muito além da lógica desenvolvimentista (FERNANDES, 2003). De acordo com essa nova abordagem, os conteúdos escolares devem estar ligados de modo indissociável aos seus significados humanos e sociais. Assim,

[...] a escola serve aos interesses populares, na medida em que garante a todos um ensino de qualidade, preparando os indivíduos para o mundo adulto, fornecendo-lhes um instrumental para que estes entendam as contradições do mundo político e social na qual estão inseridos, favorecendo assim a participação ativa e organizada nas lutas em favor da democratização da sociedade. (FERNANDES, 2003, p. 32).

A escola pública de qualidade, segundo os princípios da democracia, liberdade e criticidade deve canalizar esforços humanos coletivos para a formação do sujeito ético, histórico, político e social, que possa livremente se apropriar dos saberes sistematizados produzidos pela cultura letrada, tendo em vista a superação de um currículo hegemônico, capitalista, seletivo, baseado na lógica de um Estado desenvolvimentista que sempre privilegiou a elite. Para Libâneo (2014, p. 29):

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social,

agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade.

Seria ingenuidade acreditar em uma escola pública que cumpra inteiramente sua função social? Seria ingênuo esperar a institucionalização de uma pedagogia progressista em meio à sociedade capitalista que se apresenta na contemporaneidade? Em busca de respostas, até aqui tentamos elucidar, a partir de uma epistemologia histórica da educação, como se deu o acesso das classes populares à escola pública e os desafios de uma política institucional e ideológica guiada por ideias progressistas. No tópico seguinte, iremos discorrer, com base na pedagogia libertadora de Paulo Freire, sobre a função social de uma escola pública que se guie pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pela construção de um conhecimento científico que esteja calcado na estreita inter-relação entre a teoria e a prática, em que os saberes sistematizados se façam interligados à realidade e às experiências do cotidiano dos alunos.

#### A ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE PARA O POVO

Seguindo a perspectiva da pedagogia libertadora, a função social da escola pública consiste em oportunizar aos alunos uma educação de qualidade que possa sistematizar os saberes historicamente produzidos pela humanidade e mobilize os alunos à reflexão, à criticidade e à contestação da realidade para melhorar suas condições objetivas de vida. Assim, após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a Educação Básica passa a ser organizada por níveis de ensino e suas respectivas modalidades, que compreendem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, de modo a garantir com maior efetividade o direito à educação e acesso à escola por parte de crianças e jovens.

Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, é preconizada a obrigatoriedade e a gratuidade de ensino para estudantes dos 4 aos 17 anos de idade, posteriormente regulamentada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, alterando a LDB. Passou-se a estabelecer, em termos epistemológicos, uma cultura voltada para a escolarização em toda a Educação Básica. O artigo 3º, que versa sobre os princípios e fins da Educação Nacional, preconiza que o ensino será ministrado conforme os seguintes critérios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IX – garantia de padrão de qualidade; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Tais princípios, de acordo com Condé (2017, p. 39), passam a exigir, para o fortalecimento da qualidade da escola, “uma remodelação do sistema de ensino com o foco na valorização da experiência sociocultural dos indivíduos que participam desse processo, considerando suas especificidades e articulado com as práticas sociais e representativas nas quais se insere”. Embora a legislação educacional estabeleça que a educação é um direito de todos e, conseqüentemente, dever da família e do Estado, recorrentes pesquisas, a exemplo dos dados apresentados pelo IBGE (2018), apontam

casos de reprovação, evasão e distorção idade-série, que eventualmente comprometem de modo negativo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em escolas públicas de periferia.

Segundo Condé (2017, p. 40), “apesar do avanço quanto ao acesso à escolarização, a qualidade desta não foi sentida de modo proporcional ao aumento no número de estudantes matriculados”. Nem mesmo a conquista ao direito de acessar e ter condições de permanência na escola foram suficientes para termos uma educação de qualidade, baseada em princípios democráticos, para todos os brasileiros e brasileiras, uma vez que esta parece não se efetivar nesse espaço de vulnerabilidade social. Segundo Dubet (1998), para que o aluno possa atribuir sentido à sua escolarização é necessário vincular vários registros de ação. Entre eles, o aluno deve ser convencido a acreditar e apostar na escola, entender que seus esforços produzirão resultados efetivos de mobilidade social. Haveria, assim, uma relação positiva com a escola e os benefícios que dela resultam:

Os alunos devem construir uma relação de utilidade para seus estudos. Ou seja, os alunos devem estar convencidos de que os esforços investidos na sua escolarização resultarão em determinados benefícios que pretendem obter em termos de mobilidade social. Outra questão é que os alunos devem “construir uma integração subjetiva no mundo escolar”, desenvolvendo uma identidade com o ambiente e a cultura escolar. Por último, “a relação com os estudos é também construída em termos de interesse intelectual”, ou seja, a “conciliação de suas ‘paixões’ com seus interesses” (DUBET, 1998, p. 36).

A inter-relação entre os registros e as ações supracitadas converge para a existência de quatro modos de subjetivação escolar, que podem influenciar a percepção de sentido na escolarização por parte dos alunos (DUBET, 1998). Evidenciamos o conceito de subjetivação por termos em vista a correlação que possa existir entre o que os alunos desejam e o alcance da sua mobilidade social, da mudança em sua condição socioeconômica em decorrência dos estudos. Salientamos que a subjetivação descrita por Dubet (1998) não está relacionada unicamente ao aspecto subjetivo dos alunos, mas à conexão entre o subjetivo (os sonhos e os desejos particulares dos alunos) e o objetivo (a mobilidade social).

O primeiro modo de subjetivação escolar se apoia exatamente na articulação entre as paixões e sonhos pessoais e as melhorias nas condições objetivas de vida. A segunda subjetivação diz respeito à exclusão do aluno pela escola, em virtude de práticas descontextualizadas. A terceira subjetivação refere-se à formação paralela do indivíduo, para além do ambiente escolar. Por fim, a quarta subjetivação está atrelada à resistência ao sistema que privilegia a elite.

Fazendo uma inter-relação entre o modo de subjetivação atrelado à resistência com a pedagogia freiriana, no tocante à função social da escola pública, tem-se a superação do sentimento de inferioridade pelos oprimidos, aqui identificados como a classe popular. Quando nos apropriamos da ideia de superação, estamos tentando estabelecer uma linearidade com a condição do “ser mais” do educando. Ser mais gente,



PEREIRA, G. G. da S.; SANTOS, S. C. M. de.

ser mais humano, reconhecer-se como sujeito de classe, que luta, que constrói, que é sujeito de sua autonomia, que é cidadão, que é ser histórico, que tem um lugar no mundo e que se reconhece enquanto esse ser existencial no mundo, com o qual estabelece relações sociais, econômicas e culturais (FREIRE, 1987).

Voltamos aqui a questões cruciais. De qual tendência pedagógica estamos falando? Qual método de alfabetização seria o mais apropriado para escolarizar as massas? Seria exagero de nossa parte considerar que nos aprisionar a essas questões nos levaria a uma eterna contradição entre o certo e errado, e o início de uma redoma sem fim. Talvez o que os educadores e a escola devam se questionar é sobre de que educação estamos falando. Freire (1987, p. 39) responde:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente.

Linearmente ao pensamento de Freire, Gramsci (1995 *apud* SANTOS, 2019, p. 24) afirma que:

[...] quando há grupos e/ou setores da sociedade que não se identificam com a hegemonia estabelecida, eles manifestam sua contrariedade e reivindicam novas atitudes e posicionamentos contra-hegemônicos. Em se tratando de educação, esta assume um caráter efetivo de transformação social, capaz de romper com o ciclo histórico de desigualdade social e reprodução hegemônica de códigos, símbolos e valores da classe dominante.

É evidente que a educação e a função social da escola pública de que estamos falando não são as mesmas da década de 1950 e 1960, quando se estabeleceu uma relação entre as promessas de melhoria da qualidade de vida e a obtenção de um diploma, seguindo a lógica do Estado desenvolvimentista; tampouco são aquelas determinadas por um Estado regulador, subordinado ao sistema capitalista neoliberal, em que os investimentos são canalizados ao setor financeiro. Estamos falando de uma educação problematizadora, para a liberdade, para a criticidade, para o dizer não ao opressor. Nas palavras de Freire (1987, p. 41):

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e como tal, esperançosa. Daí que a corresponda à condição dos homens como seres históricos e a sua historicidade. Daí que se identifiquem com eles como seres mais além de sim mesmos\_ como 'projetos'\_ como seres que caminham para frente, que olham para frente: como seres a quem imobilismo ameaça da morte; para quem olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo

de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.

Ressaltamos que a busca que orienta o “ser mais” dos educandos não se faz isoladamente, ao contrário, é imprescindível o trabalho docente diante dessa construção. Não estamos desconsiderando a influência dos fatores sociais que, por vezes, interferem de modo negativo no processo de escolarização de alunos moradores de periferia. Todavia, devemos considerar que o trabalho docente embasado e norteado em pressupostos teórico-metodológicos consistentes ampliam as possibilidades de otimização do aprendizado discente. (SANTOS; MELO, 2018).

A literatura sociológica, psicológica e antropológica que discute a correlação entre a origem social do aluno e seus possíveis êxitos e fracassos não é nova, ao contrário, há algumas décadas o campo das ciências sociais vem discutindo essa relação. Mas uma questão da qual não podemos esquecer é que se existe a relação, ela não se explica necessariamente como causa e efeito. De fato, como acentua Charlot (2000), a sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais; é preciso levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza. Se, por um lado, a origem social do aluno pode vir a interferir em suas atividades intelectuais, numa correlação meramente estatística, por outro, a prática mediadora do docente é ingrediente fundamental na relação do aluno com o saber, também influenciando no seu desempenho.

A função social da escola pública, como vista na contemporaneidade, articula a construção do conhecimento científico com o ato educativo numa perspectiva transformadora e libertária, capaz de superar a condição de oprimidos dos alunos moradores de periferia. A escola, enquanto espaço de partilha de laços afetivos, deve enaltecer experiências sociais subjetivas, no sentido de oportunizar debates e lugares de fala que possibilitem a reflexão sobre o protagonismo de cada um, diante de um contexto histórico e ideológico que sempre privilegiou a elite. A experiência social deve ir além de uma lógica estratégica e de integração. Nessa perspectiva, o que deve ser carregado como pauta de debate é a ruptura com um sistema que historicamente internalizou sentimentos de inferioridade em pessoas que vivem às margens da sociedade, para que estas assim resistam e lutem por seus direitos enquanto cidadãos.

Temos muito a construir, contudo, é preciso termos em mente o quanto ainda precisamos desconstruir, desinstitucionalizar muitas regras impostas, para que, de fato, tenhamos uma sociedade mais justa e igualitária, em que o racismo estrutural, individual e institucional seja visto como manifestação cultural e ideológica carregada de intencionalidades, que na verdade contribuem para que a elite continue no topo da hierarquia social.

#### A EXPERIÊNCIA SOCIAL: SOMOS DONOS DOS NOSSOS DESTINOS

A maneira como cada um de nós constrói sua identidade, a partir do mundo vivido, concorre para a construção ou não de sentidos no processo de escolarização. Muitos jovens de classe popular constroem suas experiências escolares a partir de um sentimento negacionista quanto às perspectivas de um futuro melhor, muito em

decorrência das normas sociais institucionalmente construídas. Concomitante ao pensamento de Dubet (1994), Arenhart (2014, p. 343) vem enfatizar que, na lógica da integração,

[...] a ação do indivíduo é definida pela integração ao sistema, ou seja, pelos seus vínculos à comunidade. Neste registro da ação, “a identidade é tão-só a maneira como o ator interiorizou os valores institucionalizados por meio dos papéis e [...] a personalidade está mais perto da personagem social (Portanto, nessa lógica a ação é gerida pela incorporação dos códigos sociais que atendem às demandas da integração social).

Como formamos nossa subjetividade, senão articulada com o próprio sentido de integração? O questionamento aqui posto formula toda a discussão sobre a lógica da subjetivação, entendida a partir de uma perspectiva fenomenológica cultural, que a diferencia das demais lógicas da ação. Nessa perspectiva, conforme o pensamento de Dubet (1994), podemos considerar que a individualidade, a personalidade, a identidade dos atores sociais são construídas pelo empenhamento que molda as representações do sujeito.

A esse respeito, podemos considerar a existência de uma representação criativa da humanidade, na qual o sujeito se apoia para criar e recriar a sua própria história de vida. Temos também a representação dos conflitos, em que o ator social formula sua identidade mediante a negação do que lhe é imposto pela sociedade como sendo verdade absoluta e moralizadora. Por fim, e não menos importante, uma representação do dever, do inacabamento do sujeito. Considerando essa última, Dubet (1994, p. 131) destaca a “paixão impossível e desejada que permite descobrir-se como o autor da sua própria vida, ainda que seja na amargura ocasionada pela impossibilidade de realizar plenamente qualquer projeto”.

A atividade crítica e reflexiva sobre as nossas experiências de vida nos faz pensar como ainda não estamos totalmente prontos, sobre como temos sempre alguma coisa a mais para agregar na e para a construção de nossas subjetividades. Formamos-nos a cada dia, a cada palavra dita, a cada ação realizada, a cada discussão empreendida, a cada conflito travado. Segundo Freire (2014, p. 49), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. À medida que caminhamos todos os dias, adquirimos novas informações que se entrecruzam, se complementam, se contradizem e geram novas buscas. E é justamente no ato de buscar, perante todas as dificuldades, em encontros e desencontros, que mostramos nossa identidade subjetiva.

Diante da lógica da subjetivação, o sujeito não assume uma postura passiva, de aceitação das regras moralizadoras impostas pela sociedade, tal qual acontece na integração, tampouco se prende a uma racionalidade instrumental pautada pelo capitalismo, pelo poder, pela ascensão, pela mobilidade social. No tocante à formação da identidade subjetiva, Wautier (2003, p. 184) enfatiza que “o ator é, na qualidade de sujeito, na medida em que ele é capaz de se distanciar de si mesmo e da sociedade. Sua identidade é definida como um engajamento permitindo a ele de se perceber como o autor de sua própria vida”.

A ação do desprendimento permite o afastamento da função socializadora da sociedade, bem como do egocentrismo controlador das expectativas de papéis, enquanto que o empenhamento oportuniza uma atividade crítica perante a alienação dos sujeitos e a busca pela superação do sentimento de inferioridade e das desigualdades sociais decorrentes da divisão social das classes.

Podemos, assim, considerar que o ego, produto do superego, construído por normas e papéis sociais, é basilar na e para a formação identitária do sujeito, tendo em vista que pensar o “meu eu” traduz uma reflexão que recai sobre a voz egocêntrica. O pensamento crítico diante de situações diversas é que nos permite a práxis, definida pelo eixo ação-reflexão-ação, o que de fato nos permite construir uma identidade subjetiva. Dessa forma, a subjetivação é a própria face da identidade construída e inacabada.

Ainda que a subjetivação seja construída com base também em referências externas, ela não se limita à aceitação de uma retórica dominante, que afirma, por exemplo, que quem é pobre vai continuar pobre. Ao contrário, ela também é luta, é resistência. Se cada sujeito fosse, de fato, totalmente socializado, no dizer funcionalista, não existiriam os êxitos paradoxais. Tomando de empréstimo os ensinamentos de Charlot (2000) sobre os êxitos paradoxais, não existiria um líder político nordestino oriundo da classe popular, não existiriam os próprios movimentos sociais, numa sociologia do improvável.

No tocante à assimilação de uma pedagogia da transformação, podemos assumir uma postura de indignação, em virtude de apropriações culturais e de incentivos escolares e familiares. Sobre isso, Bergier e Xypas (2013, p. 52), em pesquisa com jovens franceses de classe popular, relatam que “a mistura cultural é aquela que insere o jovem em outro meio social, diferente do qual ele está imerso, fazendo com que outros hábitos culturais se tornem presentes e acessíveis na sua vida”. Podemos, portanto, nos formarmos, paralelamente, a uma força dominante, que historicamente incutiu em nossas mentes a ideologia da meritocracia, na qual o sujeito fracassa porque não é bom o suficiente, porque não se esforçou. Mas, para tanto, é preciso que tenhamos uma base educativa social, voltada para a transformação e não para a alienação.

Nessa perspectiva, o que está em jogo é a mobilização do aluno para que ele encontre um sentido para seu processo de escolarização, desenvolva a atividade intelectual e desperte mecanismos cognitivos internos de prazer em realizá-la, esforçando-se para tanto. Não menos importante é buscarmos compreender qual é a especificidade da atividade escolar, se é apenas para aplicar notas, ou para canalizar esforços à construção de sentidos pelos alunos. Por esse caminho devem se pautar as discussões acerca da prática educativa escolar.

A consciência de classe nos permite o desenvolvimento de uma postura reivindicatória por melhores condições de acesso e permanência na escola, a luta por políticas públicas de incentivo à escolarização, à formação de professores, a busca por uma educação contextualizada que perceba as individualidades e singularidades de cada um. Ao passo em que caminhamos nessa direção ao movimento libertário e progressista nos distanciamos dos interesses puramente particulares e mercadológicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa intencionou analisar como a escola pública de periferia pode dar oportunidade ao aluno de buscar sentidos para sua escolarização, mediante um ensino direcionado para além do pragmatismo tradicional, evidenciando os desafios impostos à pedagogia progressista, pautada na perspectiva reflexiva e crítica. Ressaltamos que os entraves relativos à efetivação de práticas educativas, capazes de garantir um ensino de qualidade para os alunos moradores de periferia, se fazem historicamente, sob as brumas de um passado que privilegiou a elite em detrimento das classes populares.

Assim, o ensino humanista tradicional oferecido às massas, respaldado pela lógica das aptidões individuais, funcionou por décadas como mecanismo de manobra, encobrendo com o véu da meritocracia a manutenção de privilégios da classe dominante sobre a classe dominada. A população pobre só teria acesso à instrução para garantir a perpetuação de ideologias neoliberais, capitalistas e dominadoras. A ordem era a aceleração da produção e fortalecer o mercado financeiro com mão de obra barata, qualificada e alienada.

Contrária às ideologias supracitadas, a pedagogia progressista, norteadas por ideias igualitárias e transformadoras da realidade de alienação sofrida pela classe popular, creditou à escola pública a função social de uma escolarização que fosse além da decodificação de códigos previamente estabelecidos, ambicionando um ensino crítico e reflexivo a partir da realidade do aluno. Assim, o trabalho docente passa a objetivar a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva crítica, canalizando práticas educativas orgânicas à formação do sujeito histórico.

Sabemos que oportunizar a efetivação de práticas escolares capazes de garantir um ensino de qualidade, em sua inter-relação com o contexto social, político e cultural, como um todo conectado, não é tarefa fácil, ainda mais levando-se em conta a permanência dos vícios do processo de escolarização oferecido à classe popular, sempre marcado por políticas ideológicas sujeitas aos interesses da elite. Temos, enquanto sujeitos comprometidos com nossa prática, a responsabilidade de oferecer aos alunos moradores de periferia, que frequentam a escola pública, procedimentos teórico-metodológicos capazes de garantir o direito à sua formação como sujeito crítico e reflexivo, a partir de um ensino contextualizado, em que a leitura do mundo não possa ser feita dissociada da ciência, tampouco a ciência possa ser construída sem o mundo vivido.

Artigo recebido em: 30/12/2021  
Aprovado para publicação em: 28/03/2022

---

THEORIZATION ABOUT THE SOCIAL FUNCTION AND THE MEANING OF THE OUTERORDER PUBLIC SCHOOL IN CONTEMPORARY: INTRODUCTORY NOTES

**ABSTRACT:** This work aims to discuss the social function of the public school in the periphery in contemporary times. We seek to analyze how public schools in peripheral communities can provide the student with the opportunity to seek meaning for their schooling, through critical and

reflective teaching. We start from theories about the democratization of public schools in Libâneo (2014), approaching the social function of the school in the light of Freire (1987) and Charlot (2000, 2013). The studies bring us closer to Dubet (1994, 1998), in the discussion about the meaning of schooling of subjects who attend public schools on the periphery, based on experiences and integration strategies. In order to problematize the need to resist an educational system that ideologically seeks to maintain the dominant hegemony.

KEYWORDS: Public School. Social Role. Periphery.

---

TEORIZACIÓN SOBRE LA FUNCIÓN SOCIAL Y EL SIGNIFICADO DE LA ESCUELA PÚBLICA EXTERNA EN LA CONTEMPORÁNEA: NOTAS INTRODUCTORIAS

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo discutir la función social de la escuela pública en la periferia en la contemporaneidad. Buscamos analizar cómo las escuelas públicas de comunidades periféricas pueden brindar al estudiante la oportunidad de buscar sentido a su escolarización, a través de una enseñanza crítica y reflexiva. Partimos de teorías sobre la democratización de las escuelas públicas en Libâneo (2014), abordando la función social de la escuela a la luz de Freire (1987) y Charlot (2000, 2013). Los estudios nos acercan a Dubet (1994, 1998), en la discusión sobre el significado de la escolarización de sujetos que frecuentan escuelas públicas de la periferia, a partir de experiencias y estrategias de integración. Con el fin de problematizar la necesidad de resistir a un sistema educativo que ideológicamente busca mantener la hegemonía dominante.

PALABRAS CLAVE: Escuela Pública. Papel Social. Periferia.

---

REFERÊNCIAS

ARENHART, D. O que move a ação social dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet. **Revista pedagógica**, v. 16, n. 33, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BERGIER, B.; XYPAS, C. Por uma sociologia do improvável: Percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. **Revista educação em questão**, v. 46, n. 32, 2013.

CANÁRIO, R. A escola: das "promessas" às "incertezas". **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, maio-ago. 2008.

PEREIRA, G. G. da S.; SANTOS, S. C. M. de.

CONDÉ, Á. A. S. **Juventude e Educação**: Os sentidos do ensino médio na periferia do distrito federal. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em ciências sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Distrito Federal, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18964/1/JuventudeEducacaoSentidos.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUBET, F. **A sociologia da experiência**. Lisboa: Ed. Seuil, 1994.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, 1998.

FERNANDES, D. G. **Ir-remediável campo de sonhos de futuro**: Representações Sociais da Escola entre Jovens Estudantes de Escolas públicas no Sertão nordestino. 2003. 298 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/965/1/tese.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2014.

LIMA, F. R. L.; OLIVEIRA, L. X. Um discurso sobre democratização da escola pública: contribuições à emergência do debate. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 3, 2020.

OLIARI, G.; RIGUE, F. M.; STURZA, R. B. Função Social da Escola: compreensões e multiplicidades. **Revista dialogia**, n. 35, maio-ago. 2020.

SANTOS, S. C. M. A luta por reconhecimento: abrindo-se veredas para educação do campo. *In*: AZEVEDO, M. A.; SILVA, L. L. S. A.; ARRUDA, E. V. C. (Orgs.). **Educação do campo, educação de jovens e adultos e diversidade**: contextos, fundamentos e práticas. João Pessoa: Ed. IFPB, 2019.

SANTOS, I. C. S.; MELO, A. C. **A efetiva educação de qualidade como suporte para o desenvolvimento sustentável no Brasil**. João Pessoa, 2018. Disponível em: <<https://bdttcc.unipe.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/ARTIGO-DEPOSITADO-2018.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2021.

WAUTIER, A. M. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. **Revista sociologia**. v. 5, n° 9, 2003.

---

GESSICA GALDINO DA SILVA PEREIRA: Mestranda em Ensino pelo programa de Pós-graduação PPGE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, campus Pau dos Ferros. Possui experiência na área de educação na modalidade de educação de jovens e adultos na rede pública do Estado do Ceará. Atualmente desenvolve a função de formadora municipal do programa de formação continuada PAIC pela SEDUC- CE em parceria com a SME do município de Ipaumirim-CE. Participa do grupo de estudos intitulado: Núcleo de Estudos em Educação (NEED) do campus avançado de Pau dos Ferros (RN).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5989-987X>

E-mail: [gessicapereira@alu.uern.br](mailto:gessicapereira@alu.uern.br)

---

SIMONE CABRAL MARINHOS DOS SANTOS: Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente do Departamento de Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros. Membro do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-Aprendizagem (GEPPE). Membro da Rede Interdisciplinar Interinstitucional Êxito Escolar, Empoderamento e Ascensão Social (RIEAS) e Vice-presidente da Rede Internacional Interdisciplinar de Pesquisadores em Desenvolvimento de Territórios (Rede-TER).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8338-8482>

E-mail: [simonecabral@uern.br](mailto:simonecabral@uern.br)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).