



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

SÉRGIO GOMES

**A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NAS PERSPECTIVAS
REPRODUTIVISTA E EMANCIPATÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO
DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO**

Tubarão

2021

SÉRGIO GOMES

**A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NAS PERSPECTIVAS
REPRODUTIVISTA E EMANCIPATÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO
DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, História e Política

Orientadora: Profa. Leonete Luzia Schmidt, Dra.

Tubarão

2021

G61 Gomes, Sérgio, 1984-

A função social da escola pública nas perspectivas reprodutivista e emancipatória e suas implicações na formação do sujeito contemporâneo / Sérgio Gomes. – 2021.

113 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Educação.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Leonete Luzia Schmidt

1. Escolas públicas - Aspectos sociais. 2. Perspectiva reprodutivista da educação. 3. Perspectiva emancipatória da educação. 4. Sujeito (Filosofia) - Formação I. Schmidt, Leonete Luzia. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 379.81

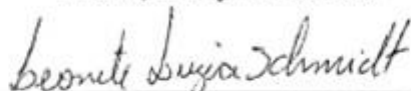
Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

SÉRGIO GOMES

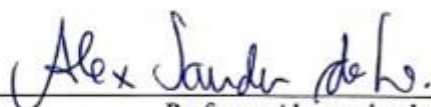
**A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA NAS PERSPECTIVAS
REPRODUTIVISTA E EMANCIPATÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO
DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.


Tubarão, 25 de junho de 2021.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Leonete Luzia Schmidt, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professor Alexander da Silva, Dr.
Examinador Externo – Universidade do Extremo Sul Catarinense



Professora Tânia Mara Cruz, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos, longe de serem mera formalidade, são a oportunidade de reconhecer a importância das pessoas cuja participação tornou possível a concretização desta pesquisa. Trata-se de um trabalho, portanto, construído a muitas mãos. Esta pesquisa foi desenvolvida em meio a uma grave pandemia. Isso fez com que a presença amiga e apoio de todos se tornasse ainda mais importante. Quero agradecer a todos aqueles que trilharam esse caminho do Mestrado comigo.

Inicialmente quero agradecer a Deus, que me deu a vida e caminha comigo, proporcionando as condições necessárias para que eu siga na luta por um mundo mais justo e fraterno. Agradecer ao Pe. Marcos Herdt, cujo auxílio possibilitou que eu pudesse dedicar mais tempo à pesquisa.

Para falar desta pesquisa, é fundamental mencionar a orientadora, pessoa que foi norteadora de caminhos. No meu caso, fui presenteado com duas orientadoras. Num primeiro momento, fui acolhido muito generosamente pela professora doutora Letícia Carneiro Aguiar. Com ela dei os primeiros passos no Mestrado e no desenvolvimento da pesquisa. Suas importantes contribuições estão presentes nesse empenho. Muito obrigado por tudo!

Num segundo momento, a professora doutora Leonete Luzia Schmidt passou a me orientar. Foram muitas as oportunidades de orientações, correções e indicações. Além de ser professora e orientadora, tenho-a como uma querida amiga que o Mestrado me presenteou. Gratidão pelos muitos ensinamentos e pela amizade.

Durante o tempo de Mestrado tivemos algumas disciplinas. Quero agradecer aos professores com os quais tivemos aulas nesse período: Letícia Carneiro Aguiar, Leonete Luzia Schmidt, Tânia Mara Cruz.

Quando entrei no Mestrado, fui surpreendido com pessoas maravilhosas com as quais passei a conviver e conhecer. O Mestrado também é uma oportunidade de partilhar a existência com pessoas que acreditam na educação e participam dos mesmos anseios. Aos colegas de turma: Dayane Goulart Martins Goulart, Géssica Dal Pont Guidi, Gláucia Guarezi Margotti, Kamila Weber Blasius, Karen Kauffmann da Silva, Lidiane Gil Becker, Morgana Lopes de Matos Cardoso, Roni Monteiro Kampf, Simone Antunes Veronêz da Silva, Talita Santos Cornélio e, especialmente, Adriana de Lima Cangiani Sanches e Maíra de Souza Flôr, cujas amizades se tornaram presentes especiais, o meu muito obrigado!

Gratidão aos membros da banca pelas importantes contribuições na pesquisa: Prof. Dr. Alex Sander da Silva, Prof.^a Dr.^a Leonete Luzia Schmidt, Prof.^a Dr.^a Tânia Mara Cruz. Foi muito importante para mim poder ver esta pesquisa a partir do experiente olhar de vocês e atender às sugestões de acréscimos e modificações que propuseram.

Ao apoio financeiro do estado de Santa Catarina, através do programa UNIEDU, que foi condição objetiva fundamental para que esse Mestrado fosse desenvolvido. Gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul, especialmente na pessoa da secretária Daniela Leandro Eufrázio. Agradecer à revisora Lavínia Maria de Oliveira Vicente, que dedicou todo seu profissionalismo a este texto. Muito obrigado a todas as pessoas que fazem parte de minha vida e que me acompanharam e apoiaram nesse período de estudos.

RESUMO

Esta pesquisa nasce de uma preocupação com a realidade concreta de crianças e adolescentes advindos de classes sociais mais vulneráveis que, além de sofrer diversas mazelas sociais por conta de sua condição de vida, por vezes têm para si uma instituição escolar que reafirma essa condição através da educação que lhes é ofertada. Entende-se que as crianças e adolescentes mais pobres têm direito a uma educação de qualidade. E a escola pública continua sendo o único meio que pode oportunizar o acesso, de fato, a um conhecimento que pode reduzir as desigualdades. A partir desse entendimento, o estudo presente nesta dissertação tem como objetivo analisar a função social da escola pública brasileira nas perspectivas reprodutivista e emancipatória e suas implicações na formação do sujeito contemporâneo. Para isso foi necessário contextualizar o surgimento da escola pública na história, a partir do século XVI, bem como a escola pública na realidade específica do Brasil, desde a sua origem até a atualidade; compreender sua função nas perspectivas reprodutivista e emancipatória; produzir uma leitura crítica sobre essas perspectivas; refletir sobre essas perspectivas na formação do sujeito contemporâneo. Tal percurso foi pensado no sentido de produzir conhecimento sobre a escola pública no âmbito das teorias críticas da educação, seja reprodutivista ou emancipatória, desenvolvendo considerações contra-hegemônicas em consonância com o marxismo e visando à emancipação. A motivação e o percurso proposto trazem consigo o materialismo histórico-dialético como abordagem teórico-metodológica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que é desenvolvida com material já elaborado, mas que também se caracteriza por descritiva-explicativa, pois descreve conceitos, identifica aspectos de fatos e produz explicações/sínteses. As referências bibliográficas foram selecionadas a partir de um levantamento junto a livros de autores clássicos que tratam tanto da história da educação quanto das perspectivas reprodutivista e emancipatória, bem como artigos, dissertações e teses provenientes de bancos de dados, como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Google acadêmico. Partindo das contribuições da perspectiva reprodutivista, ao mesmo tempo que se evidenciam, de maneira muito eficaz, os mecanismos que o poder hegemônico utiliza na sociedade e na escola para manter e ampliar seu poder, torna-se possível pensar uma escola como uma realidade histórica, que seja transformada para além da sua função de reprodução da sociedade capitalista. A perspectiva emancipatória permite pensar num tipo diferente de escola que passa, por conseguinte, por um tipo diferente de sociabilidade. Evidencia que é fundamental maior compreensão da natureza específica da educação e, ao mesmo tempo, como ela se constitui na contraditória sociedade capitalista. Os estudos sobre a perspectiva emancipatória abriram caminhos para se pensar uma escola a partir dos dominados, que seja capaz de ser transformada e transformadora, intencionalmente, para além das funções de reprodução da sociedade capitalista, tal qual foi constatado. A educação emancipatória se apresenta, então, como alternativa concreta de luta contra-hegemônica, que almeja a transformação social.

Palavras-chave: Função social da escola pública. Perspectiva reprodutivista da educação. Perspectiva emancipatória da educação. Formação do sujeito.

ABSTRACT

This research is born out of a concern about the children and adolescents' concrete reality coming from more vulnerable social classes, who in addition to suffering from several social ills due to their living conditions, they sometimes have an educational institution that reaffirms this condition through the education they are offered to. It's known that the poorest children and adolescents are entitled to quality education and the public school remains the only means that can provide the access, in fact, to knowledge that can reduce the social differences. Having this awareness, the study presents in this dissertation aims to analyze the Brazilian public school social function in their reproductive and emancipatory perspectives and its implications in the formation of the contemporary subject. For that, it was necessary to contextualize the emergence of public school in history, from 16th century, as well as the public school in the specific reality of Brazil, from its origin to present day; understand its role in reproductive and emancipatory perspectives; produce a critical reading of these perspectives and reflects on these perspectives in the formation of the contemporary subject. Such path was thought in order to produce knowledge about public school in the context of critical theories of education whether reproductive or emancipatory, developing counter-hegemonic consideration in line with Marxism and aiming at emancipation. The motivation and the proposed path bring with it the historical-dialectical materialism as a theoretical-methodological approach. This is a bibliographical study, as it is developed from a material already prepared, but it is also characterized by descriptive-explanatory since it describes concepts, identifies aspects of facts and produces explanations/syntheses. The bibliographical references were selected from a survey of books by classical authors who deal not only with the history of education but also the reproductive and emancipatory perspectives as well as articles, dissertations and theses from a data base, such as Theses and dissertation Brazilian digital library, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Google Acadêmico. Starting from the contributions of the reproductive perspective, the mechanisms that the hegemonic power uses in society and school to maintain and expand its power are evidenced very effectively, therefore it becomes possible to think of a school as a historical reality which is transformed beyond its own function of reproducing capitalist society. The emancipatory perspective allows us to think of a different kind of school that therefore, undergoes a different type of sociability. It shows that it is necessary to better understand the specific nature of education and, at the same time, how it is constituted in the contradictory capitalist society. The studies on the emancipatory perspective opened ways to think about a school based on the dominated which is able of being transformed and transforming, intentionally beyond the reproduction of capitalist society, as it was observed. The emancipatory education presents itself, then, as a concrete alternative to counter-hegemonic struggle, which aims at social transformation.

Key words: Public school social function. Reproductive perspective of education. Emancipatory perspective of education. Subject formation.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNI – Confederação Nacional da Indústria

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IEDI – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial

IEL – Instituto Euvaldo Lodi

INED – Instituto Nacional Francês para Estudos Demográficos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSL – Partido Social Liberal

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	13
1.2 TIPO DE PESQUISA.....	17
2 FORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: ASPECTOS HISTÓRICOS	21
2.1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES: DA EDUCAÇÃO À ESCOLA	21
2.1.1 Surgimento da escola pública: contexto turbulento	24
3 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DO SÉCULO XVI AO SÉCULO XXI	46
3.1 A REALIDADE ESCOLAR BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980: A FORÇA DO PENSAMENTO LIBERAL CONSERVADOR NO BRASIL.....	55
4 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA REPRODUTIVISTA E NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	66
4.1 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA REPRODUTIVISTA.....	68
4.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA	77
5 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA REPRODUTIVISTA E NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	108

1 INTRODUÇÃO

Ao olhar para a história da educação, é possível constatar a posição convergente nos discursos dos estudiosos sobre a importância da instituição escolar para a vida das pessoas e para a sociedade como um todo. A escola vai sendo constituída na história, e as transformações que vão acontecendo nas sociedades têm influência nesse processo. Em outras palavras, na sua relação dialética com a totalidade social mais ampla, essa instituição educacional vai determinando e sendo determinada no processo até chegar à forma em que se encontra hoje.

A **totalidade mais ampla** desta pesquisa se encontra entre a sociedade liberal do século XIX e a sociedade neoliberal do século XXI, onde se quer situar a escola pública básica na história, ao se falar das origens dos sistemas públicos de ensino. Mas, para falar desse período, recorrer-se-ão a fatores históricos que remontam o século XVI até a constituição da sociedade liberal. A partir disso, de um contexto histórico mais abrangente, ou seja, o europeu, almeja-se chegar à realidade **menos abrangente**, a saber, a educação pública brasileira.

No contexto nacional chama a atenção a precariedade dessa instituição, presente em situações como *repetência desde os anos iniciais*, *evasão escolar*, *notas baixas nas avaliações em larga escala como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*, por exemplo. As contradições que envolvem o ensino no Brasil, bem como sua precariedade, motivam a busca pela compreensão da **totalidade menor**, a função social da escola pública básica, na perspectiva da reprodução das desigualdades e na perspectiva emancipatória e sua implicação na formação do sujeito.

Esta pesquisa nasce de uma preocupação para com a realidade concreta de crianças e adolescentes advindos de classes sociais mais vulneráveis que, além de sofrer diversas mazelas sociais por conta de sua condição de vida, por vezes têm para si uma instituição escolar que reafirma essa condição através da educação que lhes é ofertada. Entende-se que as crianças e adolescentes mais pobres têm direito a uma educação de qualidade. E a escola pública, mesmo estando no século XXI, com todos os avanços do conhecimento e formas de disponibilizá-lo, continua sendo o único meio que pode oportunizar o acesso, de fato, a um conhecimento que pode reduzir as desigualdades.

A cada divulgação dos resultados de vestibulares, com facilidade se encontram outdoors espalhados por todo lado, divulgando com orgulho a lista dos aprovados dos diversos *colégios particulares*. Percebe-se que, dentre os aprovados, os destaques ficam para as vagas conquistadas nas universidades federais e estaduais, que são gratuitas, bem como nos cursos mais concorridos, como Medicina. Este contexto educacional se mostra muito diferente da dura realidade vivida pelo ensino público oferecido pelo Estado. Mais do que esses outdoors, causa inquietação o contrastante silêncio acerca da realidade da *educação básica pública* por parte de uma parcela da sociedade, especialmente do governo nos últimos anos.

Diante da marginalização e precariedade em que vive o processo de escolarização do ensino público brasileiro, faz-se necessário pensar a maneira pela qual as teorias da educação se posicionam, tanto diante da educação escolar quanto dos problemas que ela vive no Brasil. Saviani (2018), no que concerne à questão da marginalização, propõe classificar as teorias educacionais, *basicamente*, em dois grupos: no primeiro grupo, “temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (SAVIANI, 2018, p. 03-04).

Ao classificar as teorias educacionais em dois grupos, como mencionado anteriormente, Saviani (2018), tendo como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, chama as primeiras de “*teorias não críticas*”, uma vez que, na relação entre educação e sociedade, essas teorias veem a sociedade como “essencialmente harmoniosa, que visa à integração de seus membros” (SAVIANI, 2018, p. 04). Nessa primeira perspectiva, veem “a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2018, p. 05).

No segundo grupo estão as chamadas “*teorias críticas*”, visto que concebem a sociedade “marcada pela divisão entre grupos, ou classes antagônicas, que se relacionam na base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção de vida material” (SAVIANI, 2018, p. 04). As teorias educacionais desse grupo querem compreender a educação a partir de seus condicionantes objetivos, tendo como ponto de partida a “estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo (SAVIANI, 2018, p. 05). Então, pode-se dizer que a educação é vista como dependente de uma estrutura social que gera marginalidade, de modo a reforçar a dominação e, ao mesmo tempo, dar legitimidade

à marginalização. Essa definição se refere às teorias críticas de modo geral. Dentre essas perspectivas teóricas chamadas críticas, existem aquelas que veem a função básica da educação como de reprodução da sociedade. As teorias críticas com essa especificidade são denominadas por Saviani (2018) de “*teorias crítico-reprodutivistas*”. Em outras palavras, nem toda teoria crítica é crítico-reprodutivista.

Na classificação de Saviani (2018), a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista são exemplos de teorias que fazem parte das chamadas não críticas. A chamada “teoria da escola dualista” é um exemplo de teoria fundamentada na perspectiva crítico-reprodutivista de educação.

José Carlos Libâneo, em seu artigo intitulado “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres” (2012), oferece subsídios, ao discorrer sobre isso, afirmando que esse dualismo existe, é perverso e, por fim, ele reproduz e sustenta as desigualdades sociais. O autor vai além ao mostrar que as políticas educacionais que o Banco Mundial e outros organismos internacionais¹ têm para os países em desenvolvimento, somadas ao dualismo anteriormente mencionado, ajudam em muito a explicar a constante queda de qualidade da escola pública brasileira nos últimos anos, bem como a sua dificuldade em se reerguer.

O fato é que a escola pública se divide entre seus aspectos pedagógicos, fundada na missão da construção do conhecimento, e sua missão social, como local de acolhimento. Essa dimensão de acolhimento diz respeito a uma tentativa de amenizar os problemas sociais graves que a maioria da população enfrenta. Mais adiante refletir-se-á acerca do porquê a escola sai prejudicada ao assumir essa segunda função, de atender demandas básicas de uma sociedade marcada por um sistema que, para manter os privilégios de alguns, mantém a maioria em situação degradante. Ao mesmo tempo, refletir-se-á sobre como o Estado usa o atendimento assistencialista na escola como maneira de se omitir de uma ação social mais consistente.

Essa dupla função da escola suscita a divergente questão: *quais são as funções e objetivos da escola pública?* Ou, em outras palavras, *escola para quê e para quem?* Diante dessas questões, chega-se às novas e igualmente importantes

¹ A título de exemplo, pode ser mencionada a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, Tailândia, em 1990.

perguntas: *quem decide quais as funções da escola e seu modo de funcionamento? E por que decide desse modo?*

Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e Maria Isabel Moura Nascimento, no livro intitulado “*A Escola Pública no Brasil: História e Historiografia*” (SAVIANI; LOMBARDI; NASCIMENTO, 2005, p. 08-09), ao refletir sobre a questão da periodização no estudo da educação na história, sobre a complexidade de se escolher os critérios para determinar uma periodização, bem como as consequências disso, mencionam o uso do aspecto político como uma possibilidade, seguido do uso do aspecto econômico, como crítica ao uso do primeiro. Os autores afirmam que tanto o aspecto político quanto o econômico são externos ao objeto estudado. Em seguida, Saviani, Lombardi e Nascimento mencionam uma tendência, ainda em construção, de se ter uma periodização fundamentada em aspectos internos ao processo educativo. A partir disso, uma via que considere os aspectos internos da educação, mesclados com os seus aspectos externos, parece ser possível. Nesta pesquisa, buscar-se-á considerar tanto esses aspectos internos quanto externos.

Mariano F. Enguita é outro autor importante no que se refere às questões que surgiram nesta pesquisa. Em seu livro, “*A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*” (1989, p. 110), enquanto perpassa a história da educação, ele afirma que a burguesia em ascensão já falava em “*educação para o povo*”, mas com objetivo de garantir o seu poder. Falavam sobre educar o povo, contudo cuidavam para não os ilustrar demais, de modo que continuassem onde estavam. Essas constatações, como tantas outras semelhantes, trazem à tona problemáticas que, ao mesmo tempo, fundamentam a necessidade desta pesquisa e orientam a sua realização, quais sejam: *como se constituiu a escola pública tal qual é conhecida? Quais as principais linhas teóricas que movem o ensino público? Que tipo de ser humano pode ser constituído a partir de cada concepção teórica?*

A partir dessas e de outras inquietações, definiu-se como questão-problema: *qual a função social da escola pública², na perspectiva reprodutivista e na emancipatória, e suas implicações na formação do sujeito contemporâneo?*

² A escola pública que se pretende estudar diz respeito especificamente à escola pública **básica**. Então, sempre que aparecer termos como “escola”, “escola pública”, “escola brasileira”, estar-se-á falando da **escola pública básica**.

Com base nessa questão-problema, definiu-se como objetivo geral: analisar a função social da escola pública brasileira, na perspectiva reprodutivista e na emancipatória, e suas implicações na formação do sujeito contemporâneo.

Para dar conta desse objetivo, foi necessário:

- a) contextualizar o surgimento da escola pública na história, a partir do século XVI, bem como a escola pública na realidade específica do Brasil, desde a sua origem até a atualidade;
- b) compreender a função social da escola pública nas perspectivas de reprodução da ordem social e emancipatória;
- c) produzir uma leitura crítica sobre as perspectivas reprodutivista e emancipatória;
- d) refletir sobre essas perspectivas na formação do sujeito contemporâneo.

Na primeira parte da dissertação, que visita a história da educação, será feita uma tentativa de mesclar elementos internos e externos ao objeto estudado, abordando a história educacional no contexto europeu, seguido de suas influências no contexto brasileiro. Na parte seguinte, será analisada a função social da escola pública nas perspectivas de reprodução da ordem social e na perspectiva emancipatória, a partir dos autores e obras mencionados nesta pesquisa. Ao mesmo tempo em que se abordará a escola pública nas perspectivas anteriormente mencionadas, será possível verificar as implicações dessas diferentes perspectivas na formação do sujeito.

1.1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para que se possa pensar adequadamente a questão da educação, faz-se necessário discutir, primeiro, sobre qual o paradigma de interpretação da realidade é mais adequado ao tipo de pesquisa que será feito, ou seja, sobre qual paradigma melhor se ajusta e mais contribui com aquilo que se almeja a partir do problema de pesquisa. Na discussão em torno dos paradigmas é necessário colocar como questão central a relação sujeito-objeto. Pires (1997), ao falar sobre isso, diz que:

Compreender a relação sujeito-objeto é compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza, com a vida. Este problema, central em todas as ciências, pode ser compreendido a partir de diferentes abordagens. A dialética pode ser uma delas, assim como, mais especificamente, o materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista. A

dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto (PIRES, 1997, p. 83).

A pesquisa aqui desenvolvida quer estudar sobre a função social da escola pública e suas implicações na formação do sujeito. A perspectiva do materialismo histórico-dialético será utilizada neste empenho dissertativo.

Falando sobre o materialismo histórico-dialético como método de análise, Gaudêncio Frigotto o compara com outro método:

O método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie 'de metrologia' dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que aqui denomino de metafísicas é tomada como garantia da 'cientificidade, da objetividade e da neutralidade'. Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão de postura. Neste sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 1989, p. 77).

A diferenciação que Frigotto faz torna ainda mais evidente o quanto essa metodologia é adequada à proposta de pesquisa aqui presente.

Ao se utilizar a abordagem materialista histórico-dialética, aparecerão categorias importantes como *totalidade*, *historicidade*, *contradição*, *alienação* e *mediação*, dentre outras. Isso se justifica por se ter consciência de que o recorte que será feito para fins de investigação, ou seja, a realidade educacional se situa numa *totalidade mais ampla*. Essas categorias ajudarão a compreender melhor as relações e contradições que envolvem o contexto educacional, o que permitirá entender as reais causas da má qualidade da escola pública brasileira. Almeja-se ir à raiz do problema. Frigotto (2001) salienta a importância dessa abordagem:

[...] quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2001, p. 73)

Deseja-se, com isso, ter como ponto de partida a abstração da concretude na qual essa instituição foi sendo constituída e se constitui. Assim, ao focar na *origem* do sistema público de ensino num primeiro momento, objetiva-se apresentar o caráter histórico do objeto de conhecimento.

Mariano F. Enguita, na obra “A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo” (1989), oferece alguns elementos no que se refere tanto à historicidade quanto à dialética do objeto que se pretende investigar. Após refletir sobre a transformação do *trabalho* na história, na primeira parte do livro, o autor coloca a *história da escola* como destaque na segunda parte. Nesta, o autor salienta as transformações no ensino, deixa clara a instrumentalização do ensino para atender às classes dominantes, bem como relaciona a origem das escolas de massas, dentre outros fatores, principalmente como uma resposta às necessidades econômicas vigentes.

[...] pode-se afirmar que, desde certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil, quanto ocioso datar, as necessidades deste em tempos de mão de obra foi o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola. [...] convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais. (ENGUIITA, 1989, p. 130-131).

Para se tratar do caráter histórico do objeto pesquisado, é necessário também pensar sobre como a história se constitui enquanto área do conhecimento. E. P. Thompson, em “Miséria da teoria” (1981), ao tratar da especificidade que há no estudo da história, mostra que esta tem uma lógica própria. E essa não cabe no jeito científico (ciência positivista) de análise, nem nos critérios filosóficos (lógica analítica) de análise. Isso se dá uma vez que os fenômenos históricos estão sempre em movimento e, nisso, a investigação se modifica, bem como as questões tidas antes como adequadas.

Na *lógica histórica*, há constante diálogo entre teoria e evidência. Em outras palavras, o referido autor rejeita o método científico positivista bem como a lógica analítica da filosofia, principalmente, devido à fossilização de conceitos e recortes metodológicos que fazem a investigação perder o sentido. Ao afirmar uma lógica específica para o estudo da história, que ele chama “lógica histórica”, Thompson menciona o materialismo histórico-dialético como aquele que corresponde a essa mesma lógica: “O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro”. (THOMPSON, 1981, p. 50).

Em dado momento, Thompson, ao se referir às ordenações interpretativas, evidencia o materialismo histórico por suas categorias, hipóteses características e procedimentos consequentes.

O materialismo histórico não difere de outras ordenações interpretativas das evidências históricas (ou não difere necessariamente) por quaisquer premissas epistemológicas, mas por suas categorias, suas hipóteses características e procedimentos consequentes, e no reconhecido parentesco conceitual entre estas e os conceitos desenvolvidos pelos praticantes marxistas em outras disciplinas. [...] se há um terreno comum para todas as práticas marxistas, então ele deve estar onde o próprio Marx o situou, no materialismo histórico. (THOMPSON, 1981, p. 54).

Essas categorias têm sentido quando ligadas à realidade e vinculadas ao movimento. O autor mostra, em seu texto, o quanto seu pensamento é fiel à concepção de Marx, ao privilegiar as categorias do materialismo histórico, bem como a dialética. Ele ainda afirma que os conceitos marxistas são mais adequados à lógica histórica, pois resistem mais ao diálogo “teoria-evidência”. É possível perceber em Thompson, fortemente presentes, a ideia de movimento, bem como o caráter provisório existente na história e na reflexão que se faz dessa mesma história.

Ivo Tonet, no seu artigo intitulado “Educação e ontologia marxiana” (2012), falando sobre a categoria de totalidade, fornece elementos que mostram o quanto essa abordagem responde às inquietações desta pesquisa e como ela será construída e conduzida: “Considerando, pois, que o ser social é uma totalidade em processo, é sempre preciso buscar a gênese e a função social de qualquer parte que se deseje conhecer” (TONET, 2012, p.139). A partir dessa afirmação de Tonet, se pode perguntar: Como se constituiu essa escola pública e como tem sido sua função?

Bernard Charlot, em seu livro “A mistificação pedagógica”, no início do quarto capítulo questiona sobre a escola como liberação ou como alienação. E assim diz:

Reprova-se a escola por ser ao mesmo tempo inadaptada à sociedade e demasiado bem adaptada a uma sociedade injusta. A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada por um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. [...] A priori, a adaptação da escola à sociedade, por um lado, e, por outro lado, a inadaptação da escola à sociedade, favorecem tanto a transmissão da ideologia dominante quanto sua contestação. (CHARLOT, 1986, p. 150-151).

A escola é forjada na história concreta e está em constante transformação a partir das forças que sobre ela incidem e também as que ela gera. Forças essas,

mencionadas brevemente na citação anterior, mostram o constante movimento, as contradições, os avanços e retrocessos que durante a história vão acontecendo. Ao mesmo tempo, fica claro que não se pode investigar a escola sem compreender as relações que esta tem com o todo social, nos processos que a constitui.

1.2 TIPO DE PESQUISA

Este trabalho busca pensar sobre a função social da escola pública brasileira, na perspectiva reprodutivista e na perspectiva emancipatória, bem como nas implicações desta na formação do sujeito, a partir de autores que já trataram dessa questão. Isso permitirá explicitar a questão-problema e, ao mesmo tempo, “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 42). Entende-se que, a partir disso, poder-se-ão abrir perspectivas para propostas que sejam caminhos viáveis para sua transformação.

Como mencionado anteriormente, será utilizada a abordagem materialista histórico-dialética na análise da função social da escola pública e suas implicações na formação do sujeito, o que implica o uso de suas categorias. Nesse sentido, nesta pesquisa são tomadas como principais a *totalidade*, *historicidade*, *hegemonia*, *contradição*, *alienação* e *mediação*.

Tendo em vista esse percurso, pode-se dizer que esta pesquisa é do tipo bibliográfica, haja vista ser “desenvolvida com material já elaborado, constituídos principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Este autor argumenta que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 44). Contudo, além de ser pesquisa bibliográfica, entende-se que esta dissertação seja também caracterizada pelo seu aspecto teórico-conceitual, uma vez que envolve discussão, análise de conceitos e fundamentação teórica.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, Gil (2002) apresenta o seu desenvolvimento “com base na identificação de etapas sucessivas [...] não como um roteiro rigoroso que se deva seguir [...], mas sim um roteiro dentre outros” (GIL, 2002, p. 59). Desse modo, o autor a entende como um processo que envolve: “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório do assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material;

g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto” (GIL, 2002, p. 60).

Após o levantamento de dados preliminares, seguindo as etapas para a pesquisa conforme propostas por Gil (2002), formulou-se o problema. A partir daí, elaborou-se o plano provisório do assunto, organizando o que poderiam ser os temas e subtemas dos capítulos. Na sequência, foi realizada a busca pelas fontes, a leitura do material e o fichamento. Sobre o levantamento de materiais, foram buscados livros, teses, e dissertações e artigos científicos. O levantamento dos materiais gerou a necessidade de rever os temas e subtemas, num ajuste já esperado.

Acerca da pesquisa em livros, num primeiro levantamento apareceu um conjunto bastante extenso de obras dos quais, após análise, foram selecionados quarenta e sete (47) a serem utilizados na pesquisa.

A busca das demais obras, como teses, dissertações e artigos, foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google acadêmico, a partir dos descritores: “*função social da escola*”; “*escola pública e reprodução*”; “*Escola pública e emancipação*”; “*Escola pública e formação do sujeito*”.

Dada a quantidade excessiva de produções, foram selecionadas aquelas que estavam em sintonia com a metodologia adotada na pesquisa, reduzindo para um total de trinta e três (33) e, após leitura, vinte e nove (29) produções compuseram a bibliografia a ser mencionada nesta pesquisa. Ao todo, são setenta e seis (76) obras, entre livros, teses, dissertações e artigos científicos. Após leitura e fichamento dos livros e demais obras selecionadas, estas foram organizadas em dois grupos: o primeiro grupo de obras são aquelas que tratam da **contextualização histórica, política e social do tema em questão**; o segundo grupo de obras são aquelas que tratam especificamente **da função da escola pública nas perspectivas reprodutivista e emancipatória, e as implicações na formação do sujeito contemporâneo**, compondo a base fundamental da pesquisa, ou seja, a base empírica da pesquisa.

Os que tratam especificamente do primeiro grupo, considerados de grande importância por contextualizar o tema, por se tratar de um conjunto bastante extenso, são destacadas aqui as que se consideram as principais, que são: a obra de Mário A. Manacorda, “*História da educação: da antiguidade aos nossos dias*” (1989); de

Gilberto Luiz Alves, “*A produção da escola pública contemporânea*” (2006); de Dermeval Saviani, “*História das ideias pedagógicas no Brasil*” (2007); de Dermeval Saviani *et al.*, “*O legado educacional do século XX no Brasil*” (2004); de Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi e Maria Isabel Moura Nascimento, “*A escola pública no Brasil: história e historiografia*” (2005); de Luiz Fernandes Dourado, “*Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências*” (2019); de Mariano Fernández Enguita, “*A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*” (1989).

Os autores e obras do segundo grupo, que discutem a função social da escola pública nas perspectivas **reprodutivista** e **emancipatória**, estão elencados em dois subgrupos, como pode ser observado a seguir:

Perspectiva reprodutivista: obra de Dermeval Saviani, “*Escola e democracia*” (2018); Cláudio M.M. Nogueira e Maria Alice Nogueira, “*A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*” (2002); Maria da Graça J. Setton, “*A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*” (2002); Thais Pacievitch, “*Garantia do direito à educação: reprodução e/ou emancipação social?*” (2013); Pierre Bourdieu e Jean C. Passeron, “*A reprodução: elementos para uma teoria de sistema de ensino*” (2011); Pierre Bourdieu, “*Sociologia*” (1983) e “*O poder simbólico*” (2007); Mariano Fernández Enguita, “*A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*” (1989); Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, “*Escritos de educação*” (1998). Vale ressaltar aqui que o fato de tratarem da perspectiva reprodutivista não significa que os autores sejam defensores dessa perspectiva.

Perspectiva emancipatória: obra de Pablo Gentili, “*Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*” (1995); Elizandra de Souza Peres, “*Currículo e emancipação: uma articulação possível?*” (2016); Karl Marx, “*Sobre a questão judaica*” (2010); Osmar Martins Souza e Analéia Domingues, “*Emancipação política e humana em Marx: alguns apontamentos*” (2012); Ivo Tonet, “*A propósito de ‘glosas críticas’*” (2010); Boaventura de Souza Santos, “*Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*” (2007); Dermeval Saviani, “*Sobre a concepção de politecnia*” (1989) e “*Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*” (2003); Ivete Simionatto, “*Gramsci: uma introdução às teorias de currículo*” (2007); Evandro Santos Duarte, Neiva Afonso Oliveira e Ana Lúcia Koga, “*Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação*” (2016); Paulino José

Orso, Sebastião Rodrigues Gonçalves e Valci Maria Mattos, “*Educação e luta de classes*” (2013); Antônio Gramsci, “*Os intelectuais e a organização da cultura*” (1982).

Como mencionado anteriormente, as obras do segundo grupo igualmente fundamentam os estudos referentes ao capítulo que trata das implicações na formação do sujeito contemporâneo.

Depois de buscar as fontes, de ler o material e fazer seu fichamento, partiu-se para a organização lógica do assunto, colocando os autores e obras agrupados conforme os assuntos tratados, distribuídos nos temas correlacionados aos capítulos. Por fim, deu-se o início da redação do texto. O resultado desse processo está organizado em quatro capítulos, da seguinte forma: capítulo I: Formação da escola pública: aspectos históricos; capítulo II: A escola pública brasileira: do século XVI ao século XX; capítulo III: A função social da escola pública: educação na perspectiva reprodutivista e na perspectiva emancipatória; capítulo IV: Educação na perspectiva reprodutivista e na perspectiva emancipatória e as implicações na formação do sujeito contemporâneo.

Desde o problema de pesquisa, bem como as inquietações que a ele levaram e, ainda, a proposta de percurso a ser feito, já traz consigo, em suas entrelinhas, o materialismo histórico e dialético como abordagem inevitável. Entende-se que o materialismo histórico e dialético seja o método mais adequado para essa proposta de investigação.

2 FORMAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Ao refletir acerca da função social da escola pública e suas implicações na formação do sujeito, faz-se necessário compreender como essa instituição escolar foi se constituindo na história, uma vez que não se pode pensar essa escola sem compreender em que condições materiais e históricas foi produzida.

Neste primeiro capítulo a intenção é predominantemente contextualizar o surgimento da escola pública na história, a partir da história da educação no seu surgimento europeu, o que possibilitará trazer importantes elementos que permitam vislumbrar, no segundo capítulo, como o surgimento da escola pública básica brasileira, tal qual é concebida atualmente, se tornou possível. No que se refere à estrutura do capítulo, ele está organizado, basicamente, em considerações de ordem histórica e considerações de ordem pedagógica.

Na primeira parte, a título de introdução, será tratado brevemente sobre a questão da educação em suas linhas mais gerais, para, a seguir, na segunda parte, debruçar-se sobre o contexto turbulento de surgimento da escola pública, tendo como referência de início o século XVI e a Europa.

A intenção deste capítulo é oferecer elementos básicos para compreender historicamente o surgimento da escola pública, entendendo que essa compreensão seja indispensável para pensar acerca da função social da escola pública e as implicações na formação do sujeito na contemporaneidade. Em outras palavras, não é a intenção deste empenho aprofundar questões referentes à história da educação.

2.1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES: DA EDUCAÇÃO À ESCOLA

Falaremos sobre o surgimento da escola pública, trazendo alguns aspectos referentes à questão da educação, haja vista a educação ser mais abrangente, de modo que a escola, essa importante instituição, esteja inserida no fenômeno educacional. A educação e sua história, por sua vez, se constituem na história geral, isso significa dizer que as questões de educação são relacionadas, concebidas nas relações que as pessoas estabelecem ao produzir sua existência. Verificar essa relação entre educação e sociedade torna mais acessível a compreensão de sua constituição ao longo da história. Brandão, Ghiraldelli Jr. e Wanderlei (1991, p. 10) comentam isso:

Em um mundo diverso a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre pessoas. (BRANDÃO; GHIRALDELLI JR.; WANDERLEI, 1991, p. 10).

Nas diversas civilizações que se firmaram nos mais distintos períodos históricos, a educação sempre fez parte importante na vida das pessoas e das sociedades, seja como preocupação presente, seja como ferramenta eficiente. Uma vez que as pessoas construíram relações entre elas, passaram a criar “padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura” (ARANHA, 1996, p. 15).

Brandão, Ghiraldelli Jr. e Wanderlei (1991) abordam a educação no seu livro de modo a salientar a sua abrangência e, ao mesmo tempo, sua importância.

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores, e métodos pedagógicos. A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como o bem, como o trabalho ou como a vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos, (BRANDÃO; GHIRALDELLI JR.; WANDERLEI, 1991, p. 10).

A educação traz consigo a visão de um tipo de pessoa que se quer segundo um contexto que se habita. Contexto esse marcado por diferenças e semelhanças, coerências e contradições, avanços e retrocessos. E isso entre épocas distintas, bem como entre povos distintos e diferentes pessoas.

Um relance, mesmo rápido, mostra que o gênero humano, e em particular o nosso mundo Ocidental, não conheceu sequer um único tipo, um único ideal educativo mais ou menos realizado. Às diferentes épocas, correspondem tipos diferentes, ideais diferentes que respondem a concepções diferentes e, por vezes, contraditórias do homem, sendo essas mesmas concepções a expressão das possibilidades e das intenções da civilização em causa. (CLAUSSE, 1976, p. 41).

Reforça-se então a relação entre o tipo de educação e a sociedade na qual essa está inserida. Alves (2006, p. 39) chama isso de “base material determinando a escola”, ou seja, a escola atende sempre a necessidades sociais. Necessidades essas que nem sempre correspondem ao que os educadores imaginam. Enguita (1989), ao afirmar que a educação é política, explica que um dos sentidos disso é que a educação transmite modelos sociais. Nesse contexto, a criança é formada para atender a certa expectativa quanto a comportamento e lugar na sociedade.

A educação, então, exerce funções específicas, atendendo às necessidades de cada grupo, no seu respectivo contexto histórico. A educação, portanto, é constituída na mesma lógica histórica de rupturas e descontinuidades, avanços e retrocessos. Não há “águas tranquilas” ao se falar em educação. Até porque, dada a sua importância em todos os momentos históricos, ela é alvo de disputas e conflitos.

Se nas sociedades originárias se verifica a transmissão do saber a partir das atividades práticas do dia a dia, em que os adultos, de modo informal, transmitiam o saber às gerações mais jovens, na medida em que as sociedades vão se complexificando, torna-se necessária a criação de uma instituição específica para esta finalidade. Neste momento é que foi criada a escola.

Sobre a origem da instituição escolar, pode-se dizer, então, que ela nasce num contexto de conflitos, marcada por possibilidades e limites, uma vez que retrata a humanidade que a constitui.

Neste ponto, surgem questionamentos que remontam às origens da escola pública³ (ALVES, 2006), bem como seus objetivos e a quem atendia. Trata-se de questões que servirão de base para o desenvolvimento deste capítulo: o “quando”, o “porquê” e o “para quem”, relacionados à escola pública, serão o ponto de partida deste caminho investigativo. É importante, ainda, frisar que, embora se mencionem contextos advindos desde o século XVI, será pensada a escola pública desde a sua constituição moderna aos dias atuais, do seu surgimento no contexto europeu à realidade brasileira.

³ A escola pública à qual é referida diz respeito à instituição escolar relacionada ao contexto de seu surgimento, mas o foco principal será o das transformações ocorridas a partir do século XVIII, culminando com o surgimento do capitalismo.

2.1.1 Surgimento da escola pública: contexto turbulento⁴

Para compreender as bases materiais nas quais a escola é produzida, faz-se necessário ir ao contexto da Europa do século XVI que, especialmente a partir do século XVIII, com as grandes transformações que culminaram com surgimento do capitalismo. Trata-se de um contexto de ebulições e transformações. De acordo com Alves:

No nascedouro, não há uma ideia comum de escola pública nem uma forma unívoca de conceber os limites da ação estatal no sentido de promovê-la e difundi-la. Em diferentes nações e regiões a articulação da escola com as demandas sociais ocorre sempre de uma forma singular. Daí a razão de, visando dar caráter universal ao entendimento teórico acerca do objeto proposto, impor-se a necessidade de investigar as formas singulares correspondentes às nações mais desenvolvidas (ALVES, 2006, p. 44).

Dentre os fenômenos históricos que contribuíram nas transformações da escola, três deles foram de fundamental importância: a *Reforma Protestante* na Alemanha, a *Revolução Industrial* na Inglaterra e a *Revolução Política* na França, cujos alicerces são, respectivamente, o mundo religioso, o mundo econômico (e de produção) e o mundo político. É principalmente nestes três acontecimentos que reside o contexto do surgimento da escola pública tal qual é concebida atualmente (ALVES, 2006). A compreensão dessas transformações é fundamental para o entendimento da origem da escola pública, em que condições ela se expandiu, bem como sua função social na atualidade. (ALVES, 2006, p. 44).

No período entre os séculos XVI e XVII o mundo encontrava-se em intensa transformação, influenciado especialmente pelo Renascimento.⁵ A chamada **Reforma**

⁴ Nessa primeira parte do texto serão utilizados, dentre outros, dois principais autores como fonte, sendo eles: Gilberto Luiz Alves e Mário Alighiero Manacorda. O ponto de partida que cada um utiliza para tratar do surgimento da escola pública, na sua concepção moderna, é distinto. Alves (2006) se fundamenta em três acontecimentos específicos. Ele afirma que “as vertentes do pensamento burguês que permite captar de forma mais universal a gênese da escola pública, são três: 1) a vertente revolucionária francesa; 2) a vertente econômica clássica e 3) a vertente religiosa da reforma” (ALVES, 2006, p. 44). Manacorda (1989) desenvolve sua reflexão acerca da educação a partir de regiões geográficas e períodos históricos, estes últimos divididos em séculos. Nesta dissertação, ainda que se tenha referência aos acontecimentos destacados por Alves, optar-se-á pela periodização histórica, salientando acontecimentos considerados importantes para o surgimento da escola pública.

⁵ O Renascimento começou na Itália, no século XIV e difundiu-se por toda a Europa nos séculos XV e XVI. O Renascimento desencadeou importantes transformações culturais, sociais, políticas, religiosas e econômicas. O Renascimento desencadeia um movimento chamado *humanismo*, que dá ênfase à centralidade ao humano em contraposição às concepções teocêntricas da Idade Média. Trata-se de um “retorno às fontes da cultura greco-latina, sem a intermediação dos comentadores medievais, é

Protestante, ao mesmo tempo que se constitui em importante referencial para o entendimento do surgimento da escola pública na sua concepção moderna, pode ser mencionada como exemplo desse clima de crescente tensão. Antes, porém, de adentrar na descrição da escola no contexto da Reforma Protestante, serão mencionados brevemente alguns acontecimentos anteriores que servem como amostra de um crescente processo de ebulição que resultou nessa Reforma religiosa.

O espírito inovador do Renascimento manifestou-se nas mais diversas dimensões da sociedade, inclusive na religião, com fortes críticas ao poder papal e à Igreja. Muitas dessas críticas foram fixadas na porta da igreja do Castelo de Wittenberg por Martinho Lutero. São algumas características desse período:

[...] a expansão do espírito e dos conteúdos do humanismo em toda a Europa, com a constituição dos modos de vida mais dinâmicos e mundanos, em conjuntos estatais e sociais bem distantes do âmbito restrito das democracias comunais e das senhorias italianas; a assunção das aristocráticas exigências humanísticas e a mediação entre estas e as exigências ascético-populares numa perspectiva de reforma religiosa e social que envolva na cultura as classes subalternas; a reação contra todas as tentativas de inovação, que abalam os fundamentos morais e políticos das velhas sociedades, isto é, o catolicismo e as cúpulas do papado e do império; a necessidade, na rejeição do mundo medieval e no encontro com a civilização de outros continentes, de projetar uma sociedade totalmente nova e ainda inexistente; o rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos determinados pelo advento ao poder, nos Países Baixos e na Inglaterra, da grande burguesia moderna, com as mudanças culturais que isso implica. Tudo isso enquanto na base material da sociedade desenvolvem-se novos modos de produção, que acabarão por subverter os das velhas corporações artesanais e permitirão o descobrimento e a conquista do novo mundo (MANACORDA, 1989, p. 193).

É nesse ambiente que a educação passa a ser repensada como organização escolar. Como mencionado anteriormente, a Europa estava passando por intenso período de transformações. Nesse contexto, a questão da educação também participaria dessas mesmas transformações. Se até aqui o ensino era privilégio de grupos que detinham o poder e que, para manutenção deste, utilizavam-se desta mesma educação, com as mudanças ocorridas nesse período, aos poucos a instrução passa a se ajustar mais às necessidades de produção. Isso cria as condições materiais a partir das quais uma educação mais horizontal possa ser pensada. É dentro dessa nova sociedade em processo de constituição que emerge a necessidade social da escola pública. Falando sobre a escola, Alves diz:

um procedimento que visa também à secularização do saber, isto é, desvesti-lo da parcialidade religiosa, para torná-lo propriamente humano". (ARANHA, 1996, p. 86-87).

A escola então existente já não era mais um produto feudal típico. A sua clientela já não era exclusivamente composta pelos filhos da nobreza nem por futuros quadros da Igreja Católica. A escolástica também perdera o seu domínio. A burguesia, ancorada no movimento ilustrado e no despotismo esclarecido, havia assegurado não somente uma relativa ampliação dos serviços escolares, como também operara uma mudança profunda dos conteúdos didáticos pela alteração dos focos das matérias humanísticas e pelo acréscimo das matérias derivadas das ciências modernas. Mas a escola, por sua dependência administrativa, caracterizava-se como uma concessão do príncipe, ao mesmo tempo que, por seu fim, visava à formação do súdito. Em absoluto a sua universalização era posta em questão, até essa época, pois o trono, no interior de uma política de conciliação com a burguesia, pleiteara o alargamento do atendimento escolar para incluir, no máximo, as crianças e os jovens dessa classe (ALVES, 2006, p. 45).

Não se pode ser ingênuo em pensar que a escola nesse período estava enfim se democratizando e que finalmente todas as pessoas, ricos e pobres, homens e mulheres, teriam acesso ao mesmo saber. Trata-se de acontecimentos históricos que oportunizarão maiores transformações. O Renascimento é um período que contextualiza diversas transformações históricas que atingem os mais diversos segmentos da sociedade: político, econômico, religioso, dentre outros. Nesse momento da história uma nova e cada vez mais influente e poderosa classe vai surgindo: os burgueses. Se anteriormente foi mencionado que a instrução passaria a se ajustar mais à produção e menos ao domínio, talvez o melhor fosse dizer que a instrução passaria a se ajustar cada vez mais a um novo modo de domínio, o domínio econômico burguês.

No que diz respeito à educação leiga, pode-se dizer que o humanismo renascentista trazia consigo um ideal de secularização. Trata-se de um ideal presente na teoria, mas que se mostrava de difícil cumprimento. Uma explicação para isso está no fato de que a maioria dos colégios se encontrava vinculada às ordens religiosas. Ainda assim, surgem iniciativas particulares de leigos que criam escolas nas inspirações humanistas. Aranha (1996, p. 90) destaca algumas iniciativas, como na Alemanha, onde “[...] surgem as *Fürstenschulen*, escolas para príncipes; o mesmo esforço de renovação é notado na França, nos Países Baixos e na Inglaterra”.

Antes da Reforma na Alemanha e do posicionamento de Lutero acerca da escola, já havia manifestações de caráter educacional e religioso, em que se buscava ampliação do ensino, para que as pessoas pudessem ler e interpretar as Sagradas Escrituras sem mediações. A título de exemplo, Manacorda (1989, p. 194) menciona que na Alemanha, no contexto das lutas pela Reforma, nas cidades onde o povo simples se associou ao campesinato, estes organizaram um sistema de instrução

popular. Em 1501, Jacob Wimpfeling propõe aos governantes da cidade de Strasburgo um projeto de ginásio para a cidade, projeto esse que será concretizado em 1538 por Johan Sturm, amigo de Melanchton e de Lutero. Contudo, apesar de iniciativas como a anterior, Lutero merece destaque:

Foi ele [Lutero] especialmente quem deu impulso prático e força política à programação de um novo sistema escolar, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas ao trabalho. 'Mesmo se não existisse nem alma nem inferno – escrevia ele -, deveríamos ter escolas para as coisas deste mundo' (MANACORDA, 1989, p. 196).

No contexto da Reforma Protestante, evidenciam-se as críticas à Igreja Católica e, ao mesmo tempo, propõe-se um retorno às origens, onde as pessoas poderiam consultar diretamente as Sagradas Escrituras, sem ter a Igreja como intermediário e intérprete. Essa postura está igualmente em sintonia com as aspirações humanistas de ênfase da autonomia e vínculo direto entre o fiel e Deus. É nesse ponto que a educação se apresenta como caminho de grande importância, por ser através dela que todas as pessoas teriam condições de ler e interpretar a Bíblia. Sobre isso, Aranha (1996) destaca que:

Ao contrário da tendência elitista predominante, Lutero (1483-1546) e Melanchthon (1497-1560) trabalham para a implantação da escola primária para todos. É bem verdade, nessa proposta há nítida distinção: para as camadas trabalhadoras, uma educação primária elementar, enquanto para as privilegiadas é reservado o ensino médio e superior. Apesar disso, Lutero defende a educação universal e pública, solicita às autoridades oficiais que assumam essa tarefa, por considerá-la de competência do Estado. (ARANHA, 1996, p. 91).

A Reforma, ao assumir uma postura diferente da prática religiosa vigente, incidiu diretamente na questão da ampliação do ensino para as pessoas. A esse respeito, Alves (2006) diz:

[...] acentue-se que o avanço da instrução pública em regiões influenciadas pela Reforma, até o século XIX, foi, com razão, atribuído à nova postura do protestantismo em face da prática da religião. Tal postura se sustentou em dois princípios: a afirmação da responsabilidade do homem por sua fé e a identificação dos livros sagrados como fonte de orientação desta. Portanto, a condição *sine qua non* da salvação eterna repousaria no exercício da leitura, o que tornava a alfabetização e o domínio das habilidades de ler e escrever um dever ético a ser suprido de forma compartilhada pela família e pela igreja (ALVES, 2006, p. 90).

O pensamento educacional desenvolvido e fortalecido no contexto da Reforma repercutiu em pensadores da educação ao longo do tempo. Dentre eles, é indispensável mencionar Iohannes Amós Comenius.⁶ Trata-se de uma pessoa daquelas que se tornam conhecidas por estar à frente de seu tempo. Foi ele quem idealizou uma escola democrática tal qual é concebida atualmente. Este educador europeu foi inovador em muitos aspectos. Ao pensar a escola para todos, ele defendia que as *crianças pobres e também as mulheres* tivessem acesso à escola. E isso na sociedade marcadamente patriarcalista e excludente do século XVI. Comenius mostra-se capaz de lutar por uma sociedade mais igual, ao incluir os mais pobres e, principalmente, as mulheres. Do mesmo modo, entendia que o ensino deveria acontecer na língua nativa dos estudantes, e não no latim, como era costume. Estes exemplos de propostas que Comenius defendia mostram o quão importante ele se tornou para a educação.

Sobre a Reforma, Comenius entendia que essa trazia consigo o objetivo da expansão do ensino através da construção de escolas em todos os lugares, aldeias e vilas, para ambos os sexos (LUTERO *apud* COMÊNIO, 1976, p. 156, *apud* ALVES, 2006, p. 92). Contudo, esse arrojado ideal não foi imediatamente colocado em prática: “Mais de um século depois Comenius perguntava: ‘onde estão [...] essas escolas universais?’”. Em seguida, reconhecia que “nas aldeias e nos pequenos povoados, não foram ainda fundadas escolas” (LUTERO *apud* COMÊNIO, 1976, p. 156, *apud* ALVES, 2006, p. 92).

Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as artes. Note-se que *artes*, segundo acepção dominante à época em que viveu Comenius, abrangiam também as manufaturas (ALVES, 2006, p. 71).

A manufatura funciona de maneira distinta do artesanato que a antecedeu. De modo muito simplificado, pode-se dizer que no artesanato o trabalhador está presente em todas as etapas da construção do objeto e se identifica com o que é produzido.

⁶ Iohannes Amós Comenius (1592 – 1670). Membro de uma família que fazia parte da Congregação dos Irmãos Boêmios. Seguiam moral austera e tinham na Bíblia a base da fé. Essa congregação promovia ensino comunitário para crianças, para jovens e adultos, inicialmente de modo clandestino. Em 1611, Comênio foi estudar na Universidade alemã de Herborn. Exilado na Polônia, devido à perseguição religiosa, em 1627 iniciou sua obra “Didática Tcheca” (1627-1632), que depois foi traduzida para o latim com o nome de Didática Magna.

Na manufatura o trabalho é dividido em etapas, de modo que cada pessoa se “especializa” em apenas uma ou algumas dessas etapas. O método da manufatura fatalmente acelera e aumenta a produção.

Comenius, ao verificar as manufaturas como novas forças produtivas, que serviram de base para a produção do capitalismo, pensou a organização da atividade de ensino a partir da lógica manufatureira. Na sua Grande Obra, a *Didática Magna*, Comenius argumenta acerca dessa perspectiva de organização educacional:

[...]. Na verdade, há uma grande economia de fadiga e de tempo, quando uma só pessoa faz uma só coisa, sem ser distraída por outras coisas; deste modo, com efeito, uma só pessoa pode servir utilmente a muitas, e muitas podem servir a uma só (COMÊNIO, 1976, p. 136, *apud* ALVES, 2006, p. 73).

Falando de sua “Didática Magna”, nela Comenius expressa sua intenção de que a escola fosse para todos e, ao mesmo tempo, também reconhece que há obstáculos a serem vencidos. Não é intenção aqui se debruçar sobre a obra de Comenius, porém, a título de rápida contextualização, é suficiente dizer que Comenius verifica basicamente dois obstáculos que dificultam o ideal da escola para todos: o primeiro é a escassez tanto de professores quanto de professores familiarizados com suas ideias. O segundo obstáculo consiste na falta de recursos para remunerar esses professores (ALVES, 2006, p. 78).

Como se vê, a expansão da escola é condicionada também a uma questão econômica que a limita. Mas a remuneração de professores não é o único obstáculo econômico. O ensino formal envolve outros gastos com estrutura e material que fizeram com que somente os ricos tivessem acesso ao saber. Comenius observa a necessidade de fazer com que o ensino se torne mais barato e, por consequência, acessível também aos mais pobres (ALVES, 2006, p. 76). Ele organiza então um manual que reúne o conhecimento humano, porém, de modo adequado ao modelo de educação que ele estava propondo.

Surgia um novo instrumento de trabalho do professor: o manual didático. [...] O manual didático surgiu com pretensão de substanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. Especializou-se, também, em função dos níveis de escolarização e das áreas de conhecimento, multiplicando-se da mesma forma que os instrumentos de trabalho, dentro da oficina, que, por força da divisão do trabalho, ganharam as configurações mais adequadas às operações que realizavam. [...] Ao realizar certo grau de simplificação e de objetivação do trabalho didático, o manual possibilitou a queda dos custos da

instrução pública. Com isso atendeu a um pré-requisito necessário à universalização do ensino. (ALVES, 2006, p. 76-77).

Percebe-se que as questões de educação estão diretamente relacionadas às condições históricas e materiais das quais ela faz parte. Isso significa que o fenômeno educacional está profundamente ligado às condições econômicas, políticas e sociais, numa relação dialética. Então, as transformações oriundas do Renascimento, do humanismo e da Reforma, geraram movimentos de mudanças na educação. O que foi mencionado anteriormente, envolvendo a proposta de Comenius e a manufatura como modo de produção, servem de exemplo:

Portanto, se as transformações ocorridas na produção determinaram a superação do trabalhador artesanal pelo trabalhador manufatureiro, a Didática Magna é o registro clássico de uma época que postulava transição análoga no domínio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro (ALVES, 2006, p. 80).

Sobre a comparação entre o mestre artesanal e o professor manufatureiro, Alves diz que o primeiro é “[...] um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transmissão de noções humanísticas e científicas mais elaboradas [...]” (ALVES, 2006, p. 80). Com relação ao professor chamado manufatureiro, este “passava a ocupar-se de uma pequena parte desse extenso e complexo processo” (ALVES, 2006, p. 80).

No século XVII, a educação segue no movimento de modernização do ensino, em sintonia com o contexto de intensas transformações econômicas, políticas e sociais iniciadas nos séculos anteriores. As chamadas “escolas cristãs”, de São João Batista de La Salle, na França, são exemplos de iniciativas que mostram as mudanças que ultrapassam o contexto da Contrarreforma⁷, pelas quais a educação foi passando.

Numa outra vertente, merece ser mencionada a experiência dos irmãos das escolas cristãs, de São João Batista de La Salle: esta ultrapassa as iniciativas do período da Contra-Reforma, que foram ou de tipo assistencial para os pobres, ou aristocráticas para a formação de dirigentes, como as dos jesuítas. Eles se orientam na linha de novas experiências protestantes: são um

⁷ A Contrarreforma foi um movimento que objetivava combater a expansão do Protestantismo. A Igreja Católica incentivou a criação de ordens religiosas para esse fim. Esse movimento atuou em várias frentes. No campo educacional merece destaque a Companhia de Jesus, ou “jesuítas”, como são conhecidos. A Companhia de Jesus foi criada em 1534 por Inácio de Loyola (1491-1556). Estes exerceram forte influência na concepção de escola tradicional europeia e também no contexto brasileiro.

primeiro esboço de escolas técnico-profissionais e as primeiras 'escolas normais' para leigos, chamados também a participar das atividades de instrução, tradicionalmente reservada ao clero. (MANACORDA, 1989, p. 228).

Em 1702, La Salle organizou documentalmente todo o funcionamento da escola cristã. Esse documento era dividido em vários capítulos, sendo que o capítulo sobre as ausências e as autorizações, prevendo horas livres para os que trabalham ou “escrevem”, comprova que os alunos destas escolas, que preparavam para escrever “registros”, pertenciam às classes populares. (MANACORDA, 1989). Outro exemplo vem da Alemanha:

Assim, na Alemanha, o pietismo promove em Frankfurt, em Leipzig e em Halle não somente *collegia* de estudos religiosos e teológicos, mas também 'escolas normais', pequenas escolas para os pobres e orfanatos; estas em geral se caracterizam tanto pelo antigo rigor disciplinar como pela novidade dos conteúdos, diminuindo o lugar do latim e aumentando o das ciências (matemáticas, naturais e humanas). A instrução popular, auspiciada pela reforma, foi se concretizando na Alemanha com a primeira instituição, sob a iniciativa de Reyher em 1642, de escolas de vila (Dorfschulen), no estado de Gotha, e das escolas para os pobres de Herman Francke, em Halle, em 1695; depois, com a proclamação da obrigatoriedade de instituir os Dorfschulen no reino da Prússia sob Frederico Guilherme I, em 1717, enfim, com o nascimento das escolas científico-técnicas (Realschulen) em Berlim, em 1747 (MANACORDA, 1989, p. 235).

Além da necessidade de ampliação da escola, o modelo de ensino se mostrava cada vez mais ultrapassado, precisando de uma reforma. Nesse contexto, percebe-se o enfraquecimento do latim e fortalecimento das línguas nacionais, o humanismo livresco é criticado com as mesmas armas que usou contra a escolástica. “As críticas à escola são as mesmas porque ela é sempre a mesma” (MANACORDA, 1989, p. 237). Neste contexto, marcado por fortes mudanças, observa-se que o grande objetivo da educação moderna se traduz no esforço por *educar todas as pessoas* (MANACORDA, 1989, p. 238).

Junto às muitas críticas dirigidas à educação Escolástica, que remetia ao mundo feudal e ultrapassado que já não existia mais, e também à proposta humanista, que conservava muito do modelo anterior a ela, decorreu a necessidade de um novo pensar a educação, que estivesse em sintonia com a nova realidade.

A chamada *Enciclopédia das Ciências, das Artes e dos Ofícios* (1751-1765), cujo pai é considerado Diderot⁸, tinha como objetivo reunir, classificar e atualizar todo o saber do Seiscentos e da primeira metade do Setecentos (MANACORDA, 1989).

[...] ela marca uma virada na história da cultura. Na grandiosidade do empenho cultural, o que talvez seja mais característico é a admissão das artes, junto às ciências e à cultura intelectual; não se trata mais das artes 'liberais', desde a gramática até a filosofia, mas propriamente das artes e ofícios que vimos, inicialmente numa forma tímida e, em seguida, numa forma corajosa, reivindicar o seu lugar e sua dignidade na formação e na atividade do homem. O próprio título da Enciclopédia já é um programa revolucionário (MANACORDA, 1989, p. 240).

Com relação à ideia de educação contida na Enciclopédia, percebe-se que não há nada de diferente das óticas que almejavam a educação dividida a partir da posição social:

É evidente que para cada ordem de cidadãos num Estado, há um tipo de educação próprio: educação para os filhos dos soberanos, educação para os filhos dos grandes, para os filhos dos magistrados etc., educação para as crianças dos campos, onde, como existem escolas para aprender as verdades religiosas, deveriam também existir escolas nas quais se mostrassem a eles os exercícios, as práticas, os deveres, as virtudes do seu Estado, a fim de que aprendessem a agir com mais reconhecimento [...] (MANACORDA, 1989, p. 242).

Nesse processo de reforma na educação, outro autor de grande importância foi Jean Jacques Rousseau. Têm-se, nesse autor, elementos de uma pedagogia inovadora. Ao invés de focar nos conteúdos a serem ensinados, o contexto da pessoa que aprende e suas especificidades passam a ser considerados.

Sem dúvidas Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei antropológica, isto é, focalizando o sujeito, a criança ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem 'epistemológica', centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto. Pela primeira vez, ele enfrenta com clareza o problema focalizando-o, 'do lado da criança', considerada não somente como homem *in fieri*, mas propriamente como criança, ser perfeito em si (MANACORDA, 1989, p. 242).

⁸ Denis Diderot (1713-1784) foi um filósofo, escritor e tradutor francês, um dos grandes pensadores do Iluminismo francês e principal idealizador da Enciclopédia, um dos símbolos do Iluminismo, que preparou ideologicamente a Revolução Francesa. (FRAZÃO, 2019)

A partir da grande obra de pedagogia de Rousseau, chamada “Emílio”⁹, constata-se vários aspectos de seu pensamento que negam a educação tradicional. Ao mesmo tempo, ele propõe uma série de práticas, consideradas mais adequadas. Para caracterizar um pouco mais a proposta de Rousseau, e nisso ser possível vislumbrar as transformações contidas em sua proposta, Manacorda oferece algumas informações:

O direito à felicidade. O direito à ignorância das coisas inadequadas à infância, a rejeição do método catequético, a exclusão dos estudos especulativos, a necessidade de ensinar não muitas coisas, mas coisas úteis, não as ciências, mas o gosto de cultivá-las; a condenação dos livros, ‘triste bagagem’ da idade infantil, cujo abuso mata a ciência; a evocação constante da natureza como mestra de Emílio e do seu pedagogo; o adiamento dos estudos de história, de filosofia, de moral e o saber perder tempo são os principais aspectos que negam a educação tradicional. Entre os aspectos positivos merecem ser mencionados a redescoberta da educação dos sentidos, a valorização do jogo, do trabalho manual, do exercício físico e da higiene, a sugestão de não usar a memória, mas a experiência direta das coisas, e de não utilizar subsídios didáticos já prontos, mas construí-los pessoalmente, e, sobretudo, o plano progressivo da passagem da educação dos sentidos (dos dois aos doze anos) à educação da inteligência (até os quinze anos) e da consciência (até os vinte e cinco anos). Estas e outras observações críticas e construtivas constituem um conjunto, não isento de incongruências e contradições, mas que delinea o plano de uma pedagogia inovadora e libertadora (MANACORDA, 1989, p. 243).

Como pode ser percebido, esse percurso histórico tem a intenção de mencionar alguns dos muitos elementos que foram constituindo a educação, até a concretização do ensino público. Contudo, não se almeja aprofundar estes mesmos elementos, pois esse não é o objetivo desta pesquisa.

Considerando o exposto, sabe-se que, em algum momento, começariam os questionamentos acerca do fato de o ensino ser função majoritariamente da Igreja. Desde o Renascimento há crescente tensão entre os que almejavam transformações reais e os que lutavam para manter tudo como estava. Contudo, cada vez mais vozes solicitavam que a educação passasse a ser responsabilidade do Estado.¹⁰ Nesse

⁹ Trata-se de uma obra que contribui para a configuração do pensamento pedagógico da modernidade. Esse ensaio pedagógico tem sua particularidade por ser um romance, ou seja, um romance no qual está contido o pensamento pedagógico de Jean Jacques Rousseau. Em Emílio, Rousseau apresenta as linhas gerais para fazer, pela educação, a criança se tornar um adulto bom. Para esse autor, a educação visa tanto ao desenvolvimento das potencialidades naturais da criança quanto ao seu afastamento daquilo que poderia torná-la má.

¹⁰ O surgimento dos Estados está ligado à crise do sistema feudal (séculos XIV e XV) e ao surgimento e ascensão da classe burguesa. No sistema feudal não havia um poder centralizado. Os senhores feudais exerciam poder político em seus domínios. Os Estados Modernos são fruto de um processo de cerca de três séculos. A primeira fase dele se constitui no Absolutismo Monárquico, com

sentido, em 1763, Louis Renè de La Chalotais (1701-1785), no seu ensaio sobre a educação nacional, defendia que a educação fosse responsabilidade somente do Estado e, ao mesmo tempo, denunciava a exclusão dos leigos do acesso ao ensino (MANACORDA, 1989, p. 245).

Nessa perspectiva, ele apresentava um plano de instituição de escolas, com os relativos programas, nos quais predominava o ensino de história e das ciências naturais, visando essencialmente à formação da inteligência. Não era um plano de educação democrática de toda a população; além do mais, ele era contrário, por exemplo, à ação dos irmãos das escolas cristãs, que desde o início do século vinham difundindo a instrução entre os trabalhadores, porque temia que isso os teria afastado do exercício das profissões mais humildes e necessárias. Era entre estas contradições que evoluía o debate pedagógico (MANACORDA, 1989, p. 245).

Na mesma época de Chalotais, na Alemanha Johann Bernhardt Basedow defendia a laicidade do ensino e, ao mesmo tempo, que este fosse função do Estado. Concomitantemente a isso, ao constatar a decadência do ensino, fala da necessidade da existência de um ministério estatal que pudesse acompanhar a educação e que pudesse ser ouvido pelo soberano. Na Itália, Filangieri, tratando sobre a instrução pública, propõe uma reforma moderada. Ele defende a universalidade da instrução, mas é contra a igualdade desta. Ou seja, trata-se de um ensino diferente para cada classe (MANACORDA, 1989).

A partir das diversas propostas dos teóricos acerca de um ensino laico e organizado pelo Estado, portanto, desvinculado do monopólio da Igreja, começaram a surgir soberanos que tomam atitudes nesse sentido. Manacorda, ao mencionar o exemplo de Maria Teresa, imperatriz da Áustria, assim diz:

Estava-se no ano de 1760, durante a Guerra dos Sete Anos, e Maria Tereza exprimia com absoluta clareza uma tomada de consciência determinante na história moderna. O conflito medieval, que foi tomando forma entre as incertezas de conduta do império e do papado na época carolíngia, chegava ao fim. Antes dessa data a escola fora, quase totalmente, um fato privado e eclesiástico, embora controlado pelo poder público. Mas não é por acaso que, em 1773, foi suprimida a ordem dos jesuítas (a Companhia de Jesus). A Igreja católica depois tentará reagir contra essa reviravolta determinante da história moderna, procurando recuperar-se, especialmente a partir do período da restauração. Mas o valor do fato permanece: a educação agora é assunto estatal, coisa do Estado (MANACORDA, 1989, p. 247).

Assim como a experiência educacional na Áustria, começaram inúmeras reformas em outros Estados, tais como Prússia, Saxônia, Polônia, Rússia, dentre outros. Essas experiências educacionais trazem consigo a concretização de alguns dos anseios manifestados no contexto tanto da Reforma Protestante quanto das iniciativas educacionais que foram criadas posteriormente como, por exemplo, a de Comenius. Nesse momento, as mudanças mencionadas no campo da educação direcionam para uma escola laica, sob os cuidados do Estado e que aponta para uma universalidade.

De qualquer modo, a Reforma Protestante tanto concatenou anseios educacionais que já a antecediam, como impulsionou novos movimentos voltados para uma escola que fosse, dentre outros anseios, laica e para todos. Outros acontecimentos históricos, como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, por exemplo, darão novo impulso às lutas por uma escola pública.

As transformações iniciadas mais fortemente no período da Renascença abalaram as principais estruturas sociais. O humanismo, o Iluminismo, as novas descobertas e o advento das ciências modernas, as mudanças econômicas e o surgimento e fortalecimento de uma nova classe de comerciantes, chamada burguesia, foram, dentre outros, acontecimentos que repercutiram especialmente na religião, na economia e na política. Com isso é possível afirmar, então, que o século XVIII marcou um momento de importantes transformações que abalaram a Europa, sejam essas transformações no campo educacional, como visto anteriormente, quanto político-econômico.

Referente aos contextos econômicos e políticos, a classe burguesa, ainda que estivesse enriquecida e fortalecida pelas consequências das relações comerciais, ainda ocupava posição não tão importante na estrutura da sociedade. No modelo social vigente, a nobreza e o clero eram os privilegiados. Ao mesmo tempo, sobre os ombros da burguesia pesavam os pesados impostos. Em 1750, com a invenção da máquina a vapor e seu uso nas fábricas, tem início a Revolução Industrial. Esse acontecimento marca a mudança de panorama, de modo a se tornar inevitável que a burguesia, que detinha o poder econômico e se sentia desprestigiada, passasse a ter como objetivo poder político, pretensão consumada na Revolução Francesa. Nas linhas que se seguem, tanto a Revolução Industrial quanto a Revolução Francesa serão abordadas, relacionadas ao contexto educacional da escola.

Após refletir rapidamente acerca da Reforma religiosa e suas consequências no campo da educação, agora, é necessário, então, discorrer sobre a **Revolução Industrial**, ocorrida na Inglaterra, e buscar entender tanto a dimensão das transformações que esta acarretou, bem como o tipo de educação que foi se configurando a partir dela.

Esta [Revolução Industrial] evolui a passos gigantescos especialmente na Inglaterra, mudando não somente os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, deslocando-os dos antigos para os novos assentamentos e transformando, junto com os processos de trabalho, também suas ideias e sua moral e, com elas, as formas de instrução. Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e de ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas (MANACORDA, 1989, p. 249).

Vê-se então um contexto em grande transformação. A mudança nas condições de subsistência incide diretamente no modo de vida das pessoas, inclusive no modelo de instrução e, como muito denunciado, na exploração do trabalho de adultos e crianças, de modo a privá-los de qualquer instrução. O pensamento do sociólogo alemão Max Weber explicita melhor o significado de tais mudanças:

O recrutamento dos operários para a nova forma de produção, tal como se desenvolveu na Inglaterra desde o começo do século XVIII, na base da reunião de todos os meios produtivos em mãos do empresário, realizou-se às vezes utilizando meios coercitivos muito violentos, em particular, de caráter indireto. Entre estes figuram, sobretudo, a lei de pobres e a lei de aprendizes da rainha Elizabeth. Tais regulamentos fizeram-se necessários dado o grande número de vagabundos que existiam no país, pessoas que a revolução agrária havia convertido em desertados. A expulsão dos pequenos agricultores pelos grandes arrendatários e a transformação das terras cultiváveis em pastagens (embora se tenha exagerado a importância desse último fenômeno) determinaram que o número de trabalhadores necessários no campo se fizesse cada vez menor, dando lugar a um excedente de população que se viu submetido ao trabalho coercitivo. Quem não se apresentasse voluntariamente era conduzido às oficinas públicas regidas por severíssima disciplina. Quem, sem permissão do mestre ou empresário, abandonava seu posto de trabalho era tratado como vagabundo; nenhum desocupado recebia ajuda senão mediante seu ingresso nas oficinas coletivas. Por esse procedimento recrutaram-se os primeiros operários para a fábrica. Só a contra-gosto chegaram a essa disciplina de trabalho. Mas a onipotência da classe abastada era absoluta; apoiava-se na administração, por meio de juizes de paz, os quais, à falta de uma lei obrigatória, administravam a justiça tão somente de acordo com um conjunto de instruções particulares, segundo o próprio arbítrio; até a segunda metade do século XIX dispuseram a seu talante da mão de obra, inserindo-a nas novas indústrias (WEBER, 1974, p. 260-261, *apud* ENGUITA, 1989, p. 46).

A descrição de Weber acerca do contexto da situação das pessoas, no surgimento das primeiras fábricas, faz pensar no quanto essa descrição contrasta com a possibilidade de concretização de uma educação para todos, idealizada desde a Renascença por diversos movimentos. Ao vislumbrar a expulsão dos agricultores de seus trabalhos e lares, a massificação de pessoas nos centros urbanos e as condições de trabalho nas fábricas, como pensar uma educação? E, ao pensá-la, como esperar uma educação de qualidade? Enguita mostra algumas preocupações relacionadas à educação no contexto das fábricas:

Os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante um longo tempo a ladainha da educação para o povo. Por um lado, necessitavam recorrer a ela para preparar ou garantir seu poder, para reduzir o da igreja e, em geral, para conseguir aceitação da nova ordem. Por outro, entretanto, temiam as consequências de ilustrar demasiadamente aqueles que, ao fim e ao cabo, iam continuar ocupando os níveis mais baixos da sociedade, pois isto poderia alimentar neles ambições indesejáveis [...]. O problema tinha já uma longa tradição na Inglaterra. Cromwell, Mulcaster, Wase, Forrest, Hartlib e outros haviam defendido a expansão das escolas, mas foram mais abundantes as ilustres figuras que a ela se opunham, ou que por ela se sentiam alarmadas, entre as quais Bacon (Francis), Chamberlayne ou Howell (ENGUITA, 1989, p. 111).

Enguita menciona uma via intermediária pensada diante da oposição relacionada à questão da expansão ou não do ensino:

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUITA, 1989, p. 112).

O fato é que, como esclarece Alves (2006, p. 64), o debate, cuja ênfase era a educação, até então, na Inglaterra, deslocou-se para o terreno da economia política, e com isso a educação ficou em segundo plano.

Em *A riqueza das nações*, Adam Smith, o fundador da economia política na Inglaterra, chegou a discutir a necessidade da escola para a 'educação das pessoas' e os limites dos deveres do Estado no sentido de responder a essa necessidade. Porém, o seu foco de atenção não era a formação do cidadão. Sua preocupação estava dirigida para os efeitos danosos que a divisão do trabalho, tal como se realizava nas manufaturas inglesas, impunha aos trabalhadores. [...] Para Adam Smith, em resumo, a extensão dos serviços escolares não deveria comprometer a produção da riqueza social, daí a sua firme resistência à gratuidade do ensino. O Estado não poderia assumir

integralmente o financiamento da instrução pública, ou seja, arcar com todo ônus decorrente da construção de escolas, da aquisição de equipamentos, do pagamento de professores e da compra de material didático, mas, sim, subsidiar a formação das crianças trabalhadoras por meio de 'despesa bastante reduzida'. Para o grande expoente da economia política, o custeio integral da educação dessas crianças realizaria uma queima improdutivo de forças produtivas. A oferta de instrução gratuita levaria a nação ao sacrifício, pois dilapidaria irracionalmente parte da riqueza social produzida, sobretudo porque os supostos beneficiários da escola dispunham de 'pouco tempo para desperdiçar com a sua educação' (ALVES, 2006, p. 67-68).

Weber, anteriormente mencionado, apresenta o contexto turbulento da Revolução Industrial, em que as transformações do modo de produção e de subsistência modificaram também a vida das pessoas nas mais diversas dimensões, arrancando-as não somente da terra e do modo artesanal de produção, mas também de seus costumes e tradições. Trata-se de um processo conflituoso. Para que isso fosse superado e as massas fossem "domesticadas" perante o novo contexto que surgia, viu-se na escola um poderoso aliado, instrumento para adequar as crianças e jovens ao contexto das fábricas.

Se os trabalhadores ocidentais adultos tiveram que ser moralizados e os nativos das colônias civilizados, os novos membros da sociedade têm que ser educados. Em qualquer dos casos, o objetivo é o mesmo: submeter seus impulsos naturais, ou o que deles ficara de pé nas velhas formas de trabalho, e romper suas tradições até levá-los a aceitar as novas relações sociais de produção (ENGUIITA, 1989, p. 31).

As citações de Enguita parecem salientar que se percebeu na escola, organizada de um modo específico no contexto da industrialização, uma eficiente maneira para preparar pessoas adequadas ao trabalho nas fábricas. Ao mesmo tempo, a expansão escolar atenderia aos anseios há muito reclamados por uma escola para todos. Como pode ser visto, a preocupação envolve a quantidade de escolas e o ensino, contudo, vinculada a um tipo de saber que interessava à classe burguesa dominante. A crescente influência da burguesia, crescente desde a Renascença, fortalecida na Reforma religiosa e evidenciada na Revolução industrial, vai desembocar no contexto de transformações políticas, ocorridas principalmente na **Revolução Francesa**. (ENGUIITA, 1989).

Com relação ao contexto da França, chama à atenção a quantidade de políticos e pensadores de destaque que se debruçaram, tanto nas discussões acerca das questões educacionais como nas propostas para o desenvolvimento da instrução

pública. “A própria ilustração havia deixado um legado significativo de reflexões sobre a educação, que se incorporou ao patrimônio revolucionário” (ALVES, 2006, p. 46).

Ao longo de um exame detido das fontes clássicas francesas, enquanto são relacionados sistematicamente os seus elementos centrais e complementares, a conclusão que se vai insinuando é a de que as domina a consciência dos limites materiais para a realização imediata da escola para todos. Ou seja, nessas fontes, produzidas durante a conflagração revolucionária ou pouco antes, predomina a tendência de realizar a defesa dos princípios que qualificam a nova escola – *pública, universal, laica, obrigatória e gratuita* -, então concebida como o instrumento por excelência para realizar a formação de todos os cidadãos. Nesse sentido, elas não tergiversaram, mas, paralelamente, revelam a consciência das limitadas possibilidades materiais da nação para a universalização plena dessa instituição emergente. A leitura dessas fontes patenteia o fato, também, de que o ideário relativo à escola, cultivado em nosso tempo, incorporou integralmente os qualificativos formulados pela vertente francesa do pensamento burguês (ALVES, 2006, p. 47).

Dos muitos nomes importantes na França, relacionados às transformações na educação, certamente merece destaque Condorcet¹¹. Sobre ele, Manacorda (1989) diz:

Mas o protagonista mais significativo desta nova fase na França é Condorcet, cientista famoso e secretário da Assembléia Legislativa, à qual apresentou o seu ‘Rapport sur l’instruction publique’ (21 de abril de 1792), com o relativo projeto de decreto, que foi aprovado em 17 de agosto de 1792. O relatório articula-se em cinco partes, respectivamente sobre a natureza e os fins da instrução pública, sobre a instrução comum para todas as crianças, sobre a instrução comum para os adultos, sobre a instrução relativa às profissões e sobre a instrução relativa às ciências. Na convicção de um infinito progresso do homem nos vários estágios de sua história rumo a um estágio em que desapareceria a desigualdade entre as nações e as classes, e se concretizaria a indefinida perfectibilidade do indivíduo, Condorcet sustentava a necessidade de uma instrução para todo o povo, aos cuidados do Estado e inspirada num laicismo absoluto: uma instrução, enfim, ‘única, gratuita e neutra’ (MANACORDA, 1989, p. 250).

Então, a proposta de uma educação nacional apresentada por Condorcet no seu *Rapport* se apresenta, num primeiro momento, como aquilo que cada vez mais se almejava: uma educação para todos. Sobre a finalidade da educação, Condorcet assim esclarece:

¹¹ Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, o Marquês de Condorcet, foi um importante filósofo que marcou a sociedade francesa do século XVIII. Além das questões educacionais, Condorcet se envolvia com outras questões sociais, como a questão da luta pelo fim da escravidão dos negros e pelos direitos iguais para as mulheres, por exemplo. Sobre os direitos de igualdade das mulheres em relação aos homens, “Condorcet afirmou a capacidade e a igualdade política das mulheres ao publicar textos jornalísticos ou mesmo ao estimular a organização feminina para a conquista de direitos” (BRUTTI; DORNELES; ADAMS, p. 2016).

Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres; Assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar seu engenho, de se tornar capaz para as funções sociais às quais tem o direito de ser convocado, de desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei (CONDORCET, 1929b, p. 88-89 *apud* ALVES, 2006, p. 48).

Contudo, Alves (2006, p. 51-52) salienta o caráter seletivo que consta nesse documento, com relação à organização educacional. Condorcet reconhecia as dificuldades oriundas das classes mais pobres para manter seus filhos estudando por mais anos, o que inviabilizaria seu acesso às chamadas escolas secundárias. Alves afirma que Condorcet, no final das contas, não defendia uma escola igualitária, como pode ser visto a seguir:

Logo, Condorcet não defendia uma educação igualitária para todos os cidadãos, no âmbito da sociedade burguesa, nem deixava de reconhecer os óbices materiais que, na fase de emergência dessa nova ordem social, inviabilizavam a igualdade de oportunidades educacionais para todos, inclusive no plano da instrução primária. A solução preconizada pelo *Rapport*, em decorrência, construiu-se nos limites de um movimento dado pela tensão entre finalidades, princípios, objetivos e propostas básicas, entendidos como rumos gerais que se realizariam processualmente, de um lado, e, de outro, a consciência dos condicionamentos materiais, que dava a medida do avanço possível, à época, na consecução desses mesmos rumos. [...] Condorcet, por exemplo, após reconhecer que as famílias pobres não poderiam arcar com os custos indiretos da educação de seus filhos, respondeu a esse condicionamento material com a proposta de instituição de bolsas de estudos. [...] é necessário frisar que a proposta de bolsas de estudos não era nova. Diderot, filósofo ilustrado, idealizador e animador da Enciclopédia, vinte anos antes aproximadamente a havia antecipado (ALVES, 2006, p. 52-53).

É importante ressaltar que a proposta de Condorcet não foi a única a sugerir o modo de ser da educação. Sobre isso, Manacorda afirma que ao lado da proposta de Condorcet, diversas outras foram apresentadas, segundo diferentes tendências. “Em 1793, perante a Convenção Nacional coexistiam duas propostas: uma dos girondinos e outra dos jacobinos” (MANACORDA, 1989, p. 251).

As principais propostas dos variados grupos tinham em comum o anseio por uma educação mais inclusiva. Como é sabido, na Revolução Francesa se percebe que a classe burguesa se uniu às classes populares para pôr fim ao sistema político vigente. Manacorda assevera que “no seu conjunto, o período revolucionário, graças principalmente ao impulso da Convenção, serviu para afirmar o direito de todos à instrução [...]”. (MANACORDA, 1989, p. 252-253).

Alves (2006) argumenta, porém, que uma vez concretizada a mudança política, ocorreram disputas¹² entres os grupos que assumiram o poder, disputas essas que incidiram no percurso que as propostas educacionais estavam sugerindo:

Acentue-se que a Convenção Termidoriana representou a instauração de um anticlímax no desenrolar do processo revolucionário na França. Ideais iluministas como liberdade e igualdade foram colocados em segundo plano. Explica-se, pois a burguesia havia estabelecido uma incontestável hegemonia, após o esgotamento das mobilizações populares, superando a necessidade de conciliar com outros segmentos do povo. [...] O Estado se descomprometera com o financiamento cabal da instrução pública. No conjunto das despesas essenciais à criação e manutenção dos serviços escolares, a República só reconhecia a sua responsabilidade pelo oferecimento de espaço físico onde o mestre pudesse se alojar e ministrar aulas (ALVES, 2006, p. 54-55).

Saviani (2018) comenta que à medida que as coisas vão mudando, a participação política das massas passa a incomodar, ao entrar em contradição com os interesses da própria burguesia. Isso significa que a partir do momento em que a burguesia se estabelece e se consolida como classe dominante, não caminha mais em direção à transformação, mas, pelo contrário, com a perpetuação da sociedade (SAVIANI, 2018, p. 33). Com o fim da aliança entre os diversos grupos da burguesia, bem como a aliança com as classes populares, dão-se por fim igualmente muitas propostas que inicialmente apareciam como objetivos a serem concretizados. Dentre estas, encontrava-se a ideia de uma educação para todas as pessoas, bem como o ideal de gratuidade no ensino, que acaba deixado de lado (ALVES, 2006).

Assim como na França, no contexto da Revolução política, na Inglaterra da Revolução Industrial e na Alemanha da Reforma Protestante, é possível vislumbrar os avanços e retrocessos, insistências e resistências acerca de uma educação para todos. Se na Alemanha do século XVI, Lutero já falava sobre fundação de escolas e acesso à instrução a todos, o que se constata no final das contas é que até o início do século XIX, mesmo período em que ocorria a Revolução Francesa, o ideal da ampliação do ensino para todos permanecia não concretizado. Alves (2006) menciona Kant e Hegel para demonstrar essa realidade na Alemanha¹³:

¹² Para aprofundar essa questão, sugere-se Alves (2006, p. 62-63).

¹³ A citação não tem a preocupação de expressar as palavras de Kant e Hegel, o que pode ser aprofundado pelo leitor posteriormente, mas se atém apenas ao comentário que Alves faz sobre os referidos autores.

Dois expressivos depoimentos confirmam esse fato e configuram valores e práticas educacionais vigentes na Alemanha, entre fins do século XVIII e início do século XIX. [...] O primeiro depoimento, extraído da obra *Sobre a pedagogia*, do filósofo Kant, resultou de preleções por ele desenvolvidas em curso sobre a matéria na Universidade de Königsberg. Esse depoimento é revelador do caráter seletivo da educação na Alemanha entre 1776 e 1787 e manifesta claramente a consciência de que acima da afirmação de princípios existem barreiras materiais que condicionam a sua realização. [...] O segundo depoimento é de ninguém menos do que Hegel, o maior expoente da filosofia clássica alemã. Entre 1808 e 1816, como reitor de um estabelecimento de ensino secundário, o Ginásio de Nuremberg, esse pensador tinha entre suas atribuições realizar discursos de saudação a figuras ilustres e, principalmente, de encerramento de anos letivos. [...] Do Discurso de encerramento do ano lectivo de 1815 podem ser extraídos registros importantes, tanto para evidenciar que a divisão do trabalho didático não estava suficientemente difundida na escola pública de Nuremberg, como para reforçar a validade do juízo de Kant acerca das dificuldades de acesso das crianças pobres à escola, na Alemanha, durante as duas primeiras décadas do século XIX (ALVES, 2006, p. 94-95).

Falando sobre Hegel, a partir de sua preocupação com a educação e o acesso mais amplo a ela, ele “faz uma referência importante ao ensino mútuo, considerando-o uma desejável e típica experiência educacional da Inglaterra” (ALVES, 2006, p. 96).

A contextualização dos métodos de ensino mútuo, assim como do simultâneo, está relacionada ao surgimento dos Estados Nacionais.¹⁴ Tais propostas se traduziam em menos custo para os Estados, e, ao se verificá-las, percebe-se que seus métodos atendiam a um projeto de sociedade específico, a saber: o processo de concretização da sociedade burguesa e capitalista, que foi se estabelecendo e concretizando ao longo da história, conforme mencionado nas linhas anteriores.

Hegel, como visto anteriormente, menciona elogiosamente uma experiência educacional que estava acontecendo na Inglaterra, nos mesmos anos em que ocorriam e se consolidavam as mudanças políticas e sociais na França. Trata-se do chamado “ensino mútuo” ou, como era conhecido também, “monitorial”. Este ensino, basicamente, funciona do seguinte modo: o mestre prepara alguns estudantes para desempenharem diversas funções que até então eram exclusivas dele, tais como: acompanhar o comportamento dos demais estudantes e funções relacionadas aos materiais didáticos, por exemplo. Com esses auxiliares, um mestre conseguia acompanhar muitos mais alunos ao mesmo tempo (MANACORDA, 1989, p. 256).

¹⁴ Os Estados-Nações, ou Estados Nacionais, têm como época de seu surgimento, predominantemente, o fim do século XVIII e início do século XIX. Estes têm sua constituição a partir do processo de industrialização original, ou clássica, como modo de divisão do espaço geográfico internacional, estabelecendo uma transformação na configuração política e espacial. O surgimento dos Estados Nacionais tem sua gênese na burguesia e na Revolução Industrial. (FREITAS, [2020?]).

Alves, ao comentar acerca do ensino mútuo, assim diz:

Quem se debruça sobre a história da educação reconhece o impacto exercido por essa técnica didática, já nos albores do século XIX, na medida em que ela esteve associada, estreitamente, à bandeira de universalização dos serviços escolares. [...] o ensino mútuo foi difundido na Inglaterra com base em experiências pioneiras dos educadores Joseph Lancaster e Andrew Bell. Por meio delas, ambos desenvolveram e sistematizaram a técnica na passagem do século XVIII para o século XIX (ALVES, 2006, p. 98).

Seguindo, Alves relata os conflitos gerados devido a essa nova iniciativa educacional:

O ensino mútuo gerou, desde os primeiros instantes, acirrados debates. Sobre ele as opiniões dividiram-se, fato registrado pelos historiadores da educação. Teve tanto defensores quanto adversários ferrenhos. Os seus analistas têm deixado passar despercebidos, quase sempre, dois fatos: a) o emprego do ensino mútuo representou a primeira expressiva tentativa de dar consequência prática à bandeira de universalização da educação e b) essa técnica, objetivamente, revestiu-se de um caráter transitório, pois emergiu como decorrência de uma formidável demanda por serviços escolares, quando eram precários os recursos para viabilizá-la, daí a necessidade de dar-lhes aproveitamento máximo (ALVES, 2006, p. 98-99).

Alves cita elogiosamente Manacorda acerca dos estudos referentes ao ensino mútuo ao dizer que “Manacorda é um dos poucos historiadores da educação que recolhe registros da época e toca aspectos que permitem entender o motivo da evidência atingida pelo ensino mútuo” (ALVES, 2006, p. 99). Alves ainda salienta que “a chave desse entendimento continua sendo a discussão de Comenius [...] sobre a necessidade de barateamento dos serviços escolares para viabilizar sua universalização (ALVES, 2006, p. 99). Contudo, Alves discorda da conclusão de Manacorda, uma vez que este, diante da constatação “reacionária daqueles que se opunham à extensão dos serviços escolares para todos, faz uso de argumentação basicamente política [...]” (ALVES, 2006, p. 100) ao afirmar que o medo dos conservadores residia no fato de pensarem que a instrução poderia perturbar o Estado.

Alves (2006) entende que o problema estava, principalmente, na ausência de professores suficientes para dar conta dessa tarefa, o que não se poderia resolver a curto ou médio prazo, bem como no fato de os custos da instrução não serem baratos o suficiente para universalizá-la. Ele desenvolve um pouco mais a reflexão sobre o

modo de funcionamento do ensino mútuo e, a partir disso, explicita duas direções das críticas que este empenho didático sofreu:

O emprego do termo decurião, para designar o jovem estudante mais adiantado que ensinava aos seus pares, derivou de uma prática que foi convergindo para a fixação do número de dez alunos sob a sua responsabilidade direta. Essa relação quantitativa evidencia o exagero das primeiras iniciativas referentes ao ensino mútuo, bem como da propaganda que visava difundir-lo, já que exploravam e alardeavam a possibilidade de um único professor, por meio de mediação de monitores e de decuriões, atender até mil alunos. [...]. Mas o entendimento quantitativo, estendido para muito além de seus limites, foi um dos principais motivos de crítica ao ensino mútuo. Por pretender ampliar ao máximo a oferta de instrução, a técnica se impôs à custa de dois sérios prejuízos: a queda exagerada do contato entre alunos e professores e o aligeiramento dos conteúdos didáticos. A crítica mais vigorosa a essa técnica didática incidiu sobre outro aspecto, cuja consideração permite desvelar o seu papel na transição da velha forma de ensino individual para uma nova, de caráter coletivo. [...]. Assim, o ensino mútuo preservou uma forma modificada [...] a antiga relação entre o preceptor e o discípulo, que evocava a organização do trabalho didático feudal (ALVES, 2006, p. 102-103).

Manacorda faz observação semelhante a Alves (2006), no que se refere aos muitos elementos do antigo modo de ensino que se preservaram na nova proposta. Ele menciona os mesmos antigos procedimentos didáticos na sequência do silabar e soletrar, o espírito militarista e a mecanicidade didática como exemplos (1989, p. 259-260).

Enquanto o ensino mútuo surgia e se desenvolvia na Inglaterra, na Suíça começava um movimento pedagógico diferente, com J.H. Pestalozzi. A experiência suíça se caracterizava como um “ensino simultâneo”, em que o professor conseguia se dirigir ao mesmo tempo a um grupo de alunos em sala, tal qual se tem atualmente. Manacorda oferece importantes informações que ajudam a caracterizar o ensino simultâneo:

Sua ambição [a de Pestalozzi] foi a de ‘juntar aquilo que Rousseau separara’, isto é, o homem natural da realidade histórica; [...] seu exemplo concreto e suas intuições de psicologia infantil e de didática constituíram um dos pontos de partida de toda a nova pedagogia e de todo o novo engajamento educativo do Oitocentos (MANACORDA, 1989, p. 261).

Pestalozzi faz muitas críticas ao que Manacorda (1989) chama de “tradicional sadismo pedagógico”, baseado no medo das punições, e, ao mesmo tempo defende um ensino não repressivo. Com relação à metodologia de ensino, Pestalozzi “reafirma

que é preciso partir dos objetos e das impressões que estes geram em nós, para se chegar ao pensamento ou ideia” (MANACORDA, 1989, p. 265).

Ele menciona a ginástica e a música como “meios saudáveis para educação. Em outras palavras, há preocupação com uma educação que envolva o aspecto físico e o intelectual. Manacorda termina por comparar o ensino mútuo e simultâneo, vendo-os convergindo somente no desejo de difusão do ensino, porém muito diferentes: “De fato, a inspiração e os métodos – o ativismo e a benevolência, de um lado, e a rigorosa disciplina e o mecanicismo, de outro – são totalmente antípodas (MANACORDA, 1989, p. 268).

O percurso feito até aqui na história da educação, no contexto europeu, salientando aspectos externos ao objeto estudado, como políticos, religiosos e econômicos, associados a seus aspectos internos, como questões pedagógicas, por exemplo, é o contato necessário com uma totalidade mais abrangente, que torna possível adentrar o contexto mais específico, agora na história da educação no Brasil, de surgimento da escola pública brasileira, partindo do século XVI, quando os jesuítas chegaram ao Brasil, até a atualidade. Após revisitar o mesmo período anteriormente mencionado, só que agora em contexto brasileiro, será dada ênfase à realidade escolar brasileira no período de 1980 até os dias atuais.

3 A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: DO SÉCULO XVI AO SÉCULO XXI

A história do Brasil e, por conseguinte, da educação brasileira está vinculada ao contexto europeu. Isso se constata ao verificar que as grandes navegações estão no contexto comercial da burguesia europeia ascendente, bem como no domínio português aqui empreendido. Inicialmente os portugueses extraíram pau-brasil (ARANHA, 1996). Posteriormente, com as capitanias hereditárias e monocultura da cana-de-açúcar, os índios passaram a ser escravizados, seguidos dos negros africanos.

A partir disso, pode-se considerar como marco inicial o ano de 1549, quando chegam os primeiros jesuítas¹⁵ a Salvador e, imediatamente, iniciam a escola “de ler e escrever”. Nesse período a instrução pública era mantida por instituição religiosa e subsidiada pelo reino português, com professores privados para famílias mais abastadas. (SAVIANI; LOMBARDI; NASCIMENTO, 2005, p. 07). Como documento organizador do ensino, tem-se o *Ratio Studiorum*, de 1599, o qual determinava a unidade do método, da matéria e do professor. Como se constata, a educação jesuítica estava, basicamente, baseada na catequese para os índios e no ensino para a elite.

Sobre esse período da presença dos jesuítas na educação brasileira, relacionando ao contexto histórico de ebulição vivenciado nesse mesmo período na Europa, Magaldi, Alves e Gondra (2003, p. 85) assim dizem:

A missão jesuítica está no centro do movimento militante da Contra-Reforma, mas percebeu que sua guerra religiosa não é a europeia, está nos trópicos e a maior arma é o saber. O controle do saber se confunde com o controle do poder; poder e saber, Fé e Império – se confundem e se alastram para fora dos centros em que se engendram, e descem para o sul.

Como visto, no período entre os séculos XVI e meados do XVIII, quando os jesuítas permaneceram com o monopólio da educação no Brasil, o ensino brasileiro não apresenta mudanças significativas. Trata-se de uma escola que era mantida alheia às transformações que estavam ocorrendo na Europa nesse período. Sobre isso, Dourado (2019) salienta:

¹⁵ “Jesuítas”, como são conhecidos os membros da Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola (1491-1556), estão ligados ao contexto de resposta da Igreja Católica à Reforma Protestante, iniciada na Alemanha. Um dos objetivos era o de conter a expansão do protestantismo. Influenciaram profundamente tanto na concepção da escola tradicional europeia como no contexto brasileiro.

Com base em uma perspectiva histórica, segundo Ianni (2004, p. 7-8), o 'que temos no país, são processos fortemente marcados pelo conservadorismo e colonialismo, impulsionados pelas demandas do capital e por uma política hegemônica de alianças que se nega a democratizar o poder estatal e as relações sociais'. Essa lógica política, a despeito de ajustes, permaneceu até o Império. A República, apesar dos movimentos de setores sociais urbanos visando democratizar o poder estatal, manteve a lógica política da combinação entre os interesses da burguesia emergente e dos grupos dominantes remanescentes. (DOURADO, 2019, p. 03-04).

Pode-se até dizer que a ebulição pela qual passava a Europa só reforçava nas colônias as preocupações e cuidados para que essa mesma ebulição não as atingisse. Talvez isso, até certo ponto, tenha sido realizado de maneira eficiente, dado o contraste entre o Velho Continente e o Brasil no século XVIII:

É grande o contraste entre a Europa e o Brasil no século XVIII. São muitas as transformações no Velho Mundo: sociais (ascensão da burguesia), econômicas (liberalismo) e políticas (revoluções que destituem os reis absolutistas). Apesar delas, o Brasil continua com sua aristocracia agrária escravista, a economia agroexportadora dependente e submetido à política colonial de opressão (ARANHA, 1996, p. 134-135).

É importante ressaltar que o Brasil o qual se está descrevendo nesse período é uma colônia de Portugal. Quanto ao país colonizador do Brasil, este se caracterizava, nas palavras Basbaum (*apud* RIBEIRO, 1981, p. 34), como “uma nação em que o feudalismo se desagregava por si mesmo, sem que se consolidasse um capitalismo sobre os seus escombros”. A questão educacional brasileira nesse período é um reflexo do atraso do ensino que também se verifica na Metrópole Portugal. Ribeiro (1981) retrata o ensino em Portugal do seguinte modo:

Portugal chega em meados do século XVIII com sua universidade – a de Coimbra – tão medieval como sempre fora. A filosofia moderna (Descartes), a ciência físico-matemática, os novos métodos de estudo da língua latina eram desconhecidos em Portugal. O ensino jesuítico, solidamente instalado, continuava formando elementos da corte dentro dos moldes do *Ratio Studiorum* (RIBEIRO, 1981, p. 36).

Parte da intelectualidade portuguesa se deu conta da necessidade de uma modernização ampla, na qual a instrução pública está inserida, para fins de recuperação nacional. É tendo como base as ideias do movimento iluminista que o Marquês de Pombal, ministro de Estado, tenta viabilizar este esse programa de modernização.

No campo da instrução pública se verifica um movimento de crescente pressão no que diz respeito ao domínio que os jesuítas tinham sobre a educação, bem como no poder econômico e de influência que estes haviam acumulado ao longo do tempo. Pressão essa que vai culminar na expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, tanto em Portugal quanto no Brasil.

No que se refere à questão educacional, o objetivo era formar o perfeito nobre, agora entendido como negociante. Também era preocupação simplificar e abreviar os estudos fazendo com que mais pessoas se interessassem pelos cursos superiores. Aprimorar a língua portuguesa e diversificar o conteúdo de ensino, incluindo os de natureza científica e torná-los o mais prático possível faziam parte das intenções da reforma. (RIBEIRO, 1981, p. 37). A reforma pombalina, contudo, só assume um caráter mais efetivo a partir de 1772, com a implantação do ensino público oficial (ARANHA, 1996, p. 134).

Os primeiros ensaios de se instituir um *ensino público estatal em terras brasileiras* foram materializados nas “aulas régias”, combinados também com iniciativas particulares. “As reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução surgindo, assim, a versão brasileira da ‘educação pública estatal’”. (SAVIANI; LOMBARDI; NASCIMENTO, 2005, p. 09). Todavia, não se pode criar a ilusão de que aportaram por aqui os ideais revolucionários que estavam ocorrendo na Europa.

A versão de escola liberal que chega ao Brasil não é revolucionária, no sentido de gerar transformações efetivas. Como visto anteriormente, não se trata do primeiro momento da Revolução Francesa, por exemplo, quando os burgueses e o povo pobre e explorado se uniram para dar fim ao modelo político vigente. O que chega ao Brasil é o contexto de um movimento conservador, de quando os burgueses já estavam no poder e já haviam descartado os aliados de antes.

Após a Independência do Brasil (1822), foram criadas faculdades onde se formavam as elites para ocupar os principais cargos nas principais posições na sociedade. A Constituição do Império (1824) delegou às Províncias a função de organizar a instrução pública (GADOTTI, 2000, p. 26).

Apesar de a Constituição do Império defender o princípio da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, o ensino fundamental permaneceu por completo abandonado, de tal forma que, no final do Império, o País tinha

cerca de 14 milhões de habitantes, dos quais 85% eram analfabetos (GADOTTI, 2000, p. 26).

No século XIX, ainda que tenha gradativamente se constituído uma classe intermediária no Brasil, a chamada “pequena burguesia”, e que essa nova classe trouxesse consigo ideais de transformações (inspirados pelas transformações na Europa) e, ao mesmo tempo, visse na educação uma forma de ascensão social, o ensino permanecia o mesmo: a educação de elites.

Ainda que ligada, por uma questão de dependência, à aristocracia rural, a pequena burguesia tinha em si os ideais de contestação daquilo que essa mesma aristocracia representava. Essa relação contraditória entre dependência da aristocracia e aspiração da superação dessa mesma aristocracia se traduziu numa inevitável ruptura entre essas classes. A burguesia prevaleceu. A sobreposição dos ideais burgueses pôde ser verificada, primeiro na abolição da escravatura, seguida da proclamação da República e, mais tarde, da implantação do capitalismo industrial. (ROMANELLI, 1978, p. 38).

Também em terras brasileiras se almejava a concepção de um novo homem e uma nova sociedade por parte de grupos cada vez maiores. E a leitura de obras como as de Comênio e Rousseau, por exemplo, apresentavam a educação como via possível para tal objetivo. O Manifesto Republicano (1870) expressa esse desejo por mudanças.

Os pilares sobre os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX foram a construção dos Estados-nação e sua modernização social. No Brasil, concomitantemente, não foi diferente, a escola pública foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência (PEREIRA; FELIPE; FRANÇA, 2012, p. 244).

Sobre esse mesmo aspecto, Maria Elizabete S. P. Xavier, em seu livro “Capitalismo e Escola do Brasil”, assim afirma:

Durante os quatro séculos do predomínio da economia agroexportadora, o sistema educacional brasileiro formava exclusivamente as camadas superiores, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista. Com a emergência do processo de industrialização do país, verificou-se um crescimento acelerado da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e expansão do sistema educacional vigente (XAVIER, 1990, p. 59).

Não se pode ter a ilusão de que os novos e antigos detentores do poder efetivamente colocariam o ensino à disposição de toda a sociedade. Como visto ao se refletir sobre a Revolução Francesa, após assumir o poder, a burguesia abandonou não somente os aliados das classes trabalhadoras, mas também as propostas as quais anteriormente haviam se comprometido, como escola para todos, por exemplo. A burguesia em ascensão falava em “educação para o povo”. Isso ajudava a garantir o seu poder, mas não podiam ilustrar demais, uma vez que deveriam seguir onde estavam (ENQUITA, 1989, p. 110). Neste capítulo é possível perceber que tanto a sociedade quanto a questão educacional brasileira se encontram num movimento de rupturas, retrocessos e aberturas, expressos nos embates entre as classes sociais.

Desde a fase imperial até a década de 1930, toda a estrutura de ensino brasileiro estava organizada em sistemas provinciais ou estaduais, sem articulação ou conexão com um sistema central ou nacional (SAVIANI, 2018).

Entre as décadas de 1920 e 1930, o Brasil atravessava um momento de turbulências políticas. A educação era pensada a partir de diferentes correntes teóricas. A reflexão acerca da educação foi polarizada a partir de dois segmentos, o *entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico*¹⁶:

A primeira é o entusiasmo pela educação, corrente que tinha o quantitativo como meta e pretendia expandir a rede escolar e alfabetizar o povo. A outra vertente era o otimismo pedagógico que insistia nas melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Inseridas nessas vertentes, três correntes pedagógicas conviviam no mesmo período. A Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária, cada uma pode ser vista associada a três diferentes setores sociais. (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 19).

Uma reforma educacional era necessária. “A perspectiva de uma mudança inevitável colocou em cena, com fervor, todas as tendências presentes na sociedade da época, desde as surpreendentemente revolucionárias às tradicionalmente reacionárias” (XAVIER, 1990, p. 65).

Uma reforma educacional não apenas atestaria de imediato as suas intenções inovadoras, como o controle do sistema educacional representava um passo decisivo na criação das condições infra-estruturais no campo administrativo, indispensáveis para o exercício da política centralizadora e

¹⁶ Passou-se do “entusiasmo pela educação”, quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o “otimismo pedagógico”, em que se acredita que as coisas vão bem e resolvem-se nesse plano interno das técnicas pedagógicas (SAVIANI, 2018, p. 42).

intervencionista que objetivava implantar em todos os setores da via nacional [...]. Foram criados os ministérios dos Negócios da Educação e da Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação, ambos visando garantir diretrizes gerais para a educação nacional. Conservadores e progressistas foram conciliados com ampla participação nesse processo (XAVIER, 1990, p. 83).

Quando “[...] a hegemonia burguesa já se consolidava nas principais sociedades capitalistas, o pensamento liberal de desdobração do individualismo para a reconstrução social” (XAVIER, 1990, p. 63). O ponto alto aqui é expresso no pensamento de John Dewey, maior representante da Pedagogia da Escola Nova.

Reforçando o papel social da educação, essa pedagogia propunha um modelo de escola destinado a reformar uma sociedade que tendia a produzir privilégios e iniquidades, embora não fosse inerentemente injusta [...]. A modernização do ideário liberal nacional se deu através da assimilação do pensamento escolanovista que atendia perfeitamente aos objetivos conservadores das classes dominantes, às aspirações reformistas das classes médias, e acenava com promessa de democracia e progresso para as classes inferiores (XAVIER, 1990, p. 64).

As elites intelectuais “progressistas” estavam desconfortáveis com a flagrante situação de analfabetismo e atraso no país. E a culpa recaía sobre o Estado e o sistema educacional, o que mantinha ocultos os verdadeiros culpados (XAVIER, 1990, p. 61). Pode-se dizer que a posição era a de se instituir um ensino elementar ao povo, para que estes tivessem os conhecimentos considerados indispensáveis para o contexto da vida moderna, contudo, organizado numa perspectiva de formação moral baseada na submissão e na obediência.

Gradativamente foram aumentando as pressões por ampliação do acesso à educação, na inspiração liberal. As classes dominantes perceberam que seria mais fácil e barato “[...] expandir as oportunidades educacionais ou reformar as instituições escolares do que alterar a distribuição de renda e as relações de poder” (XAVIER, 1990, p. 63). O que acabou por se traduzir na insistência de uma perspectiva de ensino que reproduzia as desigualdades e a manutenção do *status quo*. Então, pode-se dizer que a Escola Nova representa a hegemonia da classe dominante (SAVIANI, 2018, p. 40).

O contexto brasileiro era muito diferente do contexto europeu de onde surgiu o discurso liberal. O contexto de lá desembocou na defesa de uma Escola Pública, Universal e Gratuita. Aqui, o contexto brasileiro “[...] acabou por traduzir isso numa

acanhada defesa da ampliação do sistema tradicional que produzia elites dominantes” (XAVIER, 1990, p. 61). O autor comenta esse contexto:

As ideias educacionais, defendidas e divulgadas pelos ‘renovadores’, nas décadas de 20 e 30, não constituíam novidade dentro da sociedade brasileira [...]. O discurso liberal [...] não afetou significativamente as instituições educacionais e mesmo as expectativas sociais quanto à escolarização (XAVIER, 1990, p. 61).

Desde o início da década de 1930 até o começo da década de 1960, prevalece o ideário pedagógico renovador. Com o Estado Novo, em 1937, o governo brasileiro volta sua atenção educacional para a produção de força de trabalho técnica e especializada para atender às demandas decorrentes do processo de urbanização e crescimento do parque industrial brasileiro. Diante dessa necessidade, têm-se dois “ensinos médios” coabitando, um destinado às elites e outro profissionalizante, para as classes pobres.

Além de regenerar e revigorar o tradicional ensino das elites, o saldo das duas reformas empreendidas nas décadas de 30 e 40 foi a oficialização do dualismo educacional brasileiro que reproduzia, na estrutura do sistema educacional, a discriminação e os privilégios da estrutura econômico-social, mantidos e garantidos tanto no regime democrático quanto o autoritário, sob o respaldo ideológico de conservadores liberais (XAVIER, 1990, p. 119).

Esse dualismo educacional, em que se oferece uma educação, diga-se, erudita às elites e um ensino mínimo aos pobres personifica uma segregação educativa baseada na classe social.

Entre os anos de 1945 a 1947, verifica-se no Brasil crescente preocupação referente ao ensino e, de modo especial, no que diz respeito à escola pública. Em 1946, com a Constituição Federal, passa a ser obrigação da União estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, confirmando, com isso, que a educação passa a ser assunto de interesse nacional. Nesse mesmo ano iniciam-se os trabalhos de elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada apenas em 1961 (SAVIANI; LOMBARDI; NASCIMENTO, 2005, p. 11).

A ideia de uma educação na perspectiva emancipatória, nas bases epistemológicas do marxismo, como significado de transformação, ou seja, contraposição do *status quo*, aparece no cenário educacional nacional pela primeira

vez no início do século XX, na pedagogia libertária.¹⁷ Contudo, é na década de 1960, através da produção de Paulo Freire, seja no método de educação de jovens e adultos¹⁸, quanto nas suas obras, que a perspectiva emancipatória ganha maior evidência, a partir da pedagogia chamada libertadora. O pensamento de Freire pode ser entendido como um grande esforço de se pensar a questão do conhecimento e educação numa perspectiva emancipatória, de transformação.

Ao desenvolver uma educação voltada à conscientização dos oprimidos, capacitando-os à reflexão crítica, a partir do método de análise e problematização da condição social de produção da vida do aluno, visando à transformação social, a perspectiva de Freire colocou para o campo educacional o papel fundamental da seleção e organização de conhecimentos curriculares como instrumento pedagógico e político para, além de alfabetizar os indivíduos, conscientizá-los e instrumentalizá-los para a intervenção social (PERES, 2015, p. 37-38).

Dizer que essa perspectiva emancipatória, na pedagogia libertadora, aparece pela primeira vez no Brasil na década de 1960 significa dizer que essa perspectiva já nasce sendo combatida, uma vez que, como se sabe, é também na década de 1960 que no Brasil acontece o golpe militar e se tem início à ditadura (PERES, 2015, p.37).

O ano de 1964 é marcado pelo golpe militar no Brasil. O estado de direito é destruído, os partidos políticos são destituídos e, com o endurecimento do regime, toda manifestação e protesto são intensamente combatidos. Todo tipo de repressão e crueldade é justificado sob a desculpa da “segurança nacional” (ARANHA, 1996, p. 196). Como dito antes, a partir da ditadura militar, o pensamento de Freire e demais movimentos de inspiração transformadora encontraram ambiente hostil, de modo que intelectuais, educadores, políticos e pessoas das mais diversas áreas da sociedade passaram a ser perseguidos e calados. Somente na década de 1980, com o fim do Regime Militar, ressurgem no Brasil as discussões em torno da emancipação.

Falando sobre a educação no contexto da ditadura, nesse período acontecem algumas mudanças no ensino básico, como, por exemplo, a Lei nº 5.692/71, que torna

¹⁷ A pedagogia libertária está centrada no pensamento do educador Francisco Ferrer y Guardia (1889-1909). Essa proposta educacional chegou ao Brasil no início do século XX. “Entre o final do século XIX e início do século XX, surgiram na Europa e em vários países do continente americano vários movimentos de renovação pedagógica de cunho libertário. Esses movimentos criticavam a falta de acesso dos trabalhadores à educação e também aos métodos tradicionais de ensino, propondo que a educação seja integral, racional e científica [...] A educação é vista como instrumento de transformação social e, se tem como pressuposto a liberdade, seu fim efetivo consiste na realização da igualdade (MORAES; CALSAVARA; MARTINS, 2012, p. 03-04).

¹⁸ Implantado no Brasil através do Plano Nacional de Alfabetização, em 1964. Posteriormente, em 1967, já no contexto da ditadura, foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

obrigatória a profissionalização no 2º grau. Mais tarde essa lei foi revogada pela Lei nº 7.044/82. Desde o começo da década de 1960 ganha força a concepção produtivista (ou tecnicista) de educação, a partir da teoria do capital humano, de Theodore Schultz. Aos poucos, a educação deixa de ser vista como algo secundário, e passa a ter centralidade no que diz respeito ao desenvolvimento econômico. (SAVIANI, 2004, p. 48). Desse modo, tornou-se dominante no cenário brasileiro,

[...] as tendências americanas de modelo de gestão tecnicista, influenciando, igualmente, a educação escolar, a graduação e os cursos superiores de forma geral, dentre os quais, podemos destacar a Reforma Universitária em 1968, os acordos do [Ministério da Educação] MEC-Usaid [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional], além dos acordos com órgãos, fundações e agências internacionais, tais como a Ford e o Banco Mundial (PERES, 2015, p. 38).

Saviani (2007), ao tratar de questões referentes ao desenvolvimento da ideia de “educação popular” no Brasil, salienta aspectos que exemplificam a importância da reflexão não se limitar ao acesso, mas também ao tipo de educação.

A ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito ao voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar [...] movimentos de alfabetização de jovens e adultos [...] Na Primeira República, a expressão ‘educação popular’, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda população do país, mediante a implantação das escolas primárias. [...] A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. A educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação de elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2007, p. 315).

Com a citação anterior, Saviani ajuda a entender que a expansão escolar por si só pode representar algo bom para as classes dominantes, uma vez que, dentre outros motivos, e dependendo do tipo de escola que se tem, pode ampliar o alcance da influência e dominação dessas mesmas classes.

Na história da educação, o decorrer do século XX apresenta um contexto educacional que passa por questionamentos e crescente pressão, em consonância com outras demandas da sociedade. Pablo Gentili comenta esse período:

No início do século XX, os sistemas educacionais eram, em sua maioria, nítida e deliberadamente estratificados: segregados por raça, gênero e classe social, divididos entre escolas acadêmicas e técnicas, públicas e privadas, protestantes e católicas. Uma série de movimentos sociais envolveu-se na luta para dessegregar escolas, para estabelecer uma escola secundária abrangente e para abrir as universidades para grupos excluídos. Os sistemas educacionais de meados do século, como resultado dessa pressão, tornaram-se mais acessíveis (GENTILI, 1995, p. 14).

Não demorou para que começassem a surgir críticas à teoria do capital humano. Sobre isso, Saviani (2004, p. 45) diz que:

[...] a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 1970 e se intensificou ao longo dos anos de 1980.

A subordinação da educação à dimensão econômica passou a ser denunciada, como forma de instrumentalização da educação aos interesses do capital e da classe dominante. As décadas de 1970 e 1980 marcam esses embates, quando se discute intensamente a pedagogia tecnicista. Nessas mesmas décadas (especialmente a partir de 1978) a sociedade civil se organiza cada vez mais em movimentos populares, oriundos dos mais diversos segmentos da sociedade a fim de exigir abertura política, retorno da democracia, o fim da ditadura. “As campanhas das chamadas diretas já, pelas eleições diretas, enchem as praças do país” (ARANHA, 1996, p. 196).

No início da década de 1980, no Brasil, o regime militar encontrava-se enfraquecido e, em contrapartida, a sociedade civil estava fortalecida e organizada, pressionando por liberdade e democracia.

3.1 A REALIDADE ESCOLAR BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1980: A FORÇA DO PENSAMENTO LIBERAL CONSERVADOR NO BRASIL

Os anos que antecederam a década de 1980, seus conflitos e lutas por uma educação que abrangesse a população e que fosse de qualidade, dentre outras reivindicações, foram anos também de transformações. Moacir Gadotti, ao se referir especificamente ao professor, fornece informações que, somadas a outros elementos, permitem ter maior ideia da educação naquele período:

Por volta de 1953 um professor dava, em média, 12 aulas por semana. Tinha tempo de dar suas aulas expositivas, corrigir trabalhos, acompanhar seus alunos, etc. E o salário era compensador. O professor tinha poucos alunos. Ser professor era ter um status social correspondente ao do médico, ao do advogado. Na década seguinte a carga horária passou para 24 aulas. A política educacional do regime militar está exigindo, já há mais de 10 anos, 44 aulas semanais, para o professor que deve correr de instituição em instituição, disputando aulas sem saber se vai conservá-las no ano seguinte. Além de ser uma profissão instável e sacrificada é mal paga. Chegamos a 1979, com o mais baixo salário da década, e com professores ministrando 70 aulas por semana (GADOTTI, 2005, p. 124-125).

Olhando para o contexto anteriormente citado e comparando-o com o atual contexto vivido, percebe-se que ainda há longo caminho a ser percorrido para a superação dos problemas supramencionados, bem como de tantos outros mais.

Nós entramos em 1980 com um efetivo de 07 milhões de crianças sem nenhum atendimento escolar. Chegamos a 1979 dando a apenas 12% das crianças brasileiras, a possibilidade de concluir 08 anos de escolaridade. Garantimos apenas a doze sobre cem o que a Constituição garante de direito para todos os brasileiros (GADOTTI, 2005, p. 126).

A década de 1980 marcou um novo momento, em que o país passou a viver um processo de redemocratização. Não foi, contudo, um processo sereno. O movimento de redemocratização toma concretude no movimento das “Diretas Já”. Mais do que uma campanha visando ao voto direto para presidente e abertura política, o movimento “Diretas Já” se constitui numa força social em busca de mudanças, amplamente formada, a partir de diferentes grupos da sociedade. Bertonecelo (2009) comenta esse período:

Além de materializar o enorme descontentamento de amplas camadas sociais em relação à situação econômica e política, a intensificação dos protestos sociais funcionou como um mecanismo de pressão sobre os políticos profissionais em todos os partidos, que se tornavam mais sensíveis diante das pressões da opinião pública, e mais autônomos diante das orientações do núcleo do regime no contexto da abertura política (Kugelmas e Sallum, 1993). Como consequência disso, produziram-se alterações no funcionamento do sistema político, modificando a relação entre os centros de poder nos âmbitos nacional e estadual e desagregando a base de apoio político-partidária do regime militar (BERTONCELO, 2009, p. 174).

O autor aponta para uma mudança de contexto que tornou possível um movimento de oposição ao regime militar.

Os processos analisados anteriormente (rachaduras na base de sustentação do Estado, erosão do apoio sociopolítico ao regime militar, crescimento

político-institucional e organizacional das oposições partidárias e a crescente autonomização política de camadas sociais) alteraram a *estrutura de oportunidades políticas* confrontando os vários atores sociais e políticos. Essa conjuntura facilitou ações contenciosas das oposições visando ao esvaziamento da ordem política autoritária (e também de dissidências dentro do regime), pois reduziu a eficácia dos recursos à disposição dos dirigentes do regime para o controle dos processos políticos e sociais. (BERTONCELO, 2009, p. 174-175, grifos no original).

Por fim, sobre esse contexto de turbulência social, que se tornou favorável para uma ação efetiva por mudanças, Bertonceolo (2009) destaca a concatenação dos anseios sociais brasileiros no movimento chamado “Diretas já”:

Em suma, processos autonomamente determinados ocorrendo em contextos de ação diversos interpenetraram-se, constituindo uma conjuntura de crise política em que se multiplicaram as jogadas intersetoriais visando às disputas em torno da sucessão presidencial. A campanha das diretas foi, ela própria, produto dos esforços de construção de uma unidade entre diversas jogadas intersetoriais partindo de atores sociais e políticos que, orientando-se por ideais democráticos, buscavam liquidar o regime militar superando os limites impostos à sucessão presidencial. (BERTONCELO, 2009, p. 177).

Após intensa pressão social, em 1985 teve fim o governo militar, seguido da eleição indireta de Tancredo Neves. Com a abertura política, diversos pensadores e profissionais da educação¹⁹ se empenharam na busca de caminhos para que todas as pessoas tivessem direito de acesso à escola e a um ensino de qualidade. Aranha (1996) comenta esse contexto:

No plano da educação, por volta de 1980 já era amplamente reconhecido o fracasso da implantação da reforma da LDB [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], e a Lei nº 7.044/82 dispensa as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomada a ênfase pela formação geral. Nos debates é intensificada a luta pelo retorno da filosofia, excluída do currículo. [...]. Nesse processo todo, nada foi conseguido de graça, mas com trabalho intenso e pressão das forças da sociedade civil (ARANHA, 1996, p. 216).

A partir da redemocratização, o país viveu a expectativa de melhora nas condições materiais de existência. Na questão da educação no país, esperava-se superar o atraso há muito vivido, depois de uma história de diversos problemas, tais como: enxertos mal feitos de modelos educacionais de outros contextos, sem ao menos levar em consideração as especificidades que constituem a realidade

¹⁹ São muitos os que contribuíram, como, por exemplo: Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Nogueira Ramos, Dermeval Saviani, Lia Rosenberg, José Carlos Libâneo, dentre outros.

brasileira; uso da educação como ferramenta eficaz de obtenção de poder, manipulação e manutenção de *status quo*, dentre outros.

Via-se na volta da democracia uma grande oportunidade de, enfim, dar passos concretos e avançar no antigo sonho de uma educação de qualidade, gratuita e para todos. Essa meta persiste, e sua concretização ainda não foi efetivada. Gadotti faz essa constatação:

A constituinte convocada em 1986 e instalada no ano seguinte, conseguiu reunir contribuição da maioria dos setores organizados da sociedade, quer públicos, quer privados, para debaterem os problemas educacionais e encaminharem os princípios básicos de um novo plano de educação para o País, que pudesse pôr fim ao analfabetismo, universalizar o ensino fundamental, e melhorar a qualidade da educação como um todo. Esses princípios estão na Constituição promulgada no dia 05 de outubro de 1988, mas ainda não foram inteiramente traduzidos em prática (GADOTTI, 2000, p. 25).

A Constituição de 1988, no artigo 205, trata da educação como um direito para todas as pessoas, sendo dever do Estado garanti-la. Essa posição Constitucional, junto com a reabertura política, reforçou as esperanças de um avanço qualitativo na educação, sobretudo depois do período sombrio da ditadura. Contudo, Dourado (2019), a respeito dessa questão, entende que as coisas não saíram tão bem como se esperava:

Apesar dos limites históricos, o cenário político brasileiro avança numa perspectiva de democratização e tem, no processo constituinte e na aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF), processos de retomada do Estado Democrático de Direito, resultado das lutas históricas em prol da democracia e justiça social. A CF avança no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação. A dinâmica política segue, contudo, demarcando, para a maior parte da sociedade, uma cidadania tutelada, restrita e funcional ou de segunda ordem (DOURADO, 2019, p. 07).

Com a reabertura política e a Constituição, esperava-se retomar a perspectiva emancipatória²⁰ que havia se iniciado com Paulo Freire e, na ditadura, suprimida em favor de uma concepção produtivista de educação, que atendia aos interesses hegemônicos da economia e da política vigente. A reestruturação política e a crise econômica são apontadas por Peres (2016) como “fatores que propiciaram as

²⁰ Nesse contexto, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista (SAVIANI, 2007, p. 412).

condições objetivas para que [...] educadores e intelectuais desenvolvessem um debate crítico contra-hegemônico no interior das escolas e universidades [...] (PERES, 2015, p. 41). Sobre os acontecimentos no campo educacional brasileiro nesse período, Moreira (2012) destaca que foram organizados muitos encontros, debates e também seminários, objetivando pensar sobre os diversos problemas da educação brasileira e o modo de enfrentamento:

Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia, embora diversas questões, tanto teóricas quanto práticas, ainda estejam a exigir clarificação. A influência de Marx e Gramsci aumentou consideravelmente, apesar dos princípios liberais que continuaram a permear o discurso [...]. Renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios e, assim, implantar suas ideias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico (MOREIRA, 2012, p. 129-130).

Nessa questão de pluralidade de concepções educacionais, como mencionado anteriormente, há também o embate entre essas mesmas perspectivas. Sobre isso, Saviani (2004) afirma que as concepções críticas passaram a questionar fortemente todo tipo de ensino voltado aos interesses mercadológicos,

mas a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (SAVIANI, 2004, p. 50).

O contexto político pós-ditadura, bem como a autonomia dada aos estados, e garantida pela Constituição, para as questões sobre educação, e também as diferentes concepções e ideias focadas no desenvolvimento educacional, propiciaram as condições objetivas para que no final da década de 1980 os estados organizassem suas propostas pedagógicas (SAVIANI, 2007, p. 411). Peres (2015, p. 42) menciona a Proposta Curricular de Santa Catarina como exemplo desse contexto:

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata

transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade. [...] o pensar a educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares com um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligadas aos seus interesses. [...] O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que na maior parte do país se trabalhassem novas propostas curriculares, como apoio oficial, no período entre 1987 e 1991 (SANTA CATARINA, 1998, p. 09-10).

O final da década de 1980 e início da década de 1990 marcaram um novo momento no que concerne aos debates e preocupações na educação. As análises realizadas trouxeram temas, como a questão do *neoliberalismo*, o *público e o privado*, a *crise do Estado*, *neoliberalismo e educação na América Latina*, dentre outros. “O clima cultural próprio dessa época vem sendo chamado de ‘pós-moderno’, desde a publicação do famoso livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979” (SAVIANI, 2007, p. 424). Sobre isso, Saviani comenta que:

Em termos econômico-políticos, a denominação que se generalizou é ‘neoliberalismo’. Se o clima pós-moderno remete ao livro de Lyotard, o neoliberalismo remete ao Consenso de Washington. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade, Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. (SAVIANI, 2007, p. 425)

Libâneo (2012), ao expor o contexto histórico do ensino no Brasil e das condições socioeconômicas e panorama político do país, especificando o período a partir da década de 1980, diz:

A partir da década de 1980, por exemplo, o panorama socioeconômico brasileiro indicava uma tendência neoconservadora para a minimização do Estado, que se afastava de seu papel de provedor dos serviços públicos, como saúde e educação. Na década de 1990, esse modelo instalou-se e, no primeiro decênio do século XXI, ainda não foi superado [...]. As constantes críticas ao desempenho do poder público remetem ao setor privado, apontado como mais competente para essa tarefa. Apresenta-se uma questão crucial para o entendimento do papel social da escola: é sua função formar especificamente para o trabalho ou ela constitui espaço de formação do cidadão partícipe da vida social? (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 149).

Gentili (1995) retrata essa mudança do clima de otimismo que perpassava a sociedade brasileira na década de 1980, com a democracia e a Constituição, para uma dura realidade que se vivenciou a partir do início da década de 1990. As exigências neoconservadoras atingiram em cheio a sociedade e, especialmente, a educação:

Não apenas para o setor educacional, mas o dismantelamento das máquinas estatais que deveriam gerir políticas de saúde, habitação, assistência, foi alarmante [...]. Na educação, em particular, as políticas de esvaziamento das máquinas públicas e a grave crise de financiamento de algumas atividades estatais tiveram consequências severas e, por sua concomitância com a redemocratização, são difíceis de terem seus processos percebidos separadamente. Para uma considerável parcela de pessoas, o período de passagem para ordens institucionais mais democráticas foi sinônimo de empobrecimento e dificuldades de toda sorte (GENTILI, 1995, p. 46-47).

Houve inúmeras iniciativas relacionadas às questões da educação nacional que se mostraram frustradas, confusas e desorganizadas, reflexo da falta de consenso sobre as questões educacionais. Impressiona a quantidade de projetos começados e abandonados num intervalo de tempo tão curto.

Em setembro de 1990, Ano Internacional da Alfabetização, foi anunciado pelo Governo Federal um ambicioso programa de alfabetização [...]. Foi abandonado no ano seguinte, sem nenhum resultado concreto e sem que a população e os educadores recebessem qualquer explicação. [...]. Em 1994, um outro ambicioso programa foi assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios, O Plano Nacional de Educação para Todos. O Governo que assumiu em 1995 abandonou esse plano e iniciou uma nova política educacional, empenhando-se na aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e na criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) (GADOTTI, 2000, p. 25).

O que se viu desde os anos de 1990 foi a difusão de um tipo de escola que, por “forte influência de organismos internacionais, que formulam as pautas das relações entre educação e economia” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 245), tem como base tanto no “suprimento das competências mínimas para a sobrevivência na sociedade da informação e do consumo, quanto em estruturas de acolhimento e integração social” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 245).

Libâneo salienta que a origem dessa perspectiva educacional voltada para o acolhimento social se encontra na *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*, de 1990, bem como em outros documentos produzidos com financiamento do Banco Mundial e demais órgãos financeiros internacionais (LIBÂNEO, 2012). Estes

documentos sobre educação, formulados pelo sistema financeiro internacional, são marcados pela aparente intenção humanista e democratizante.²¹ Outra característica é o uso de *conceitos* importantes em perspectivas que se opõem ao domínio do capital, porém, esvaziando seu significado ontológico, de modo a fazer com que conceitos fundamentais se tornem apenas palavras bonitas em textos que, num primeiro momento, escondem suas verdadeiras intenções.²²

Estes documentos de organismos internacionais, ao criticar o sistema educacional gerido pelo Estado, classificando a educação como falida, sugerem um novo modelo de escola, bem como diferentes práticas de funcionamento. Sobre isso, Libâneo menciona o Plano Decenal como personificação dos interesses dos verdadeiros senhores do poder, ou seja, os órgãos econômicos internacionais:

Os anos de 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que é praticamente uma reprodução da Declaração de Jomtien [...]. A proposta economicista e tecnicista do Plano Decenal ganhou mais concretude durante o Governo F.H.C. [Fernando Henrique Cardoso], quando foi implantada a maior parte das medidas vinculadas à reforma educacional do período em questão, inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (LIBÂNEO, 2012, p. 21).

É visível que, da década de 1990 até a atualidade, países como o Brasil vivem sob a tutela de orientações hegemônicas conservadoras do capital, a partir da sua agenda global transnacional, que corresponde a uma nova fase de reestruturação do capitalismo na ação globalizada e que tem o neoliberalismo como eixo central (DOURADO, 2019). Falando especificamente sobre essa agenda do capitalismo, que permite contextualizar o tempo atual, Dourado (2019) afirma que ela é marcada:

[...] pelo *ethos* capitalista por meio de dinâmicas da sociedade que se inter cruzam, envolvendo políticas de ajuste fiscal, privatização, minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas, novas formas de governança e gestão, tendo por eixo o estado avaliador, o quase mercado e, de maneira mais complexa, permeado por um intenso e desigual processo de financeirização em todas as áreas, inclusive na educação (DOURADO, 2019, p. 02).

Entre os anos de 2003 e 2010, ainda sob a tutela da hegemonia capitalista e de suas diretrizes, houve alguns avanços na educação brasileira. Entre eles, estão a

²¹ Para aprofundamento, ler o artigo: LIBÂNEO, José Carlos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012.

²² Essa questão será abordada mais profundamente no capítulo 3 deste empenho dissertativo.

criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²³, foi firmado um piso salarial nacional para profissionais do magistério público da educação básica²⁴, foi definido que o Plano Nacional de Educação (PNE), que dura dez anos e visa a articular o Sistema Nacional de Educação, deve ser estabelecido através de lei, nesse período também se criou o Programa Universidade para Todos (ProUni)²⁵, dentre outros. (DOURADO, 2019, p. 09). Sobre o ProUni, este suscita debate, em que se questiona se é melhor financiar o estudo em instituições privadas ou se não seria melhor aumentar as vagas no sistema público. Acredita-se que esse investimento nas instituições que pertencem ao sistema público seria mais adequado, pois, além de fortalecer as instituições públicas, ainda colocaria à disposição da sociedade as melhores opções de ensino, uma vez que sabidamente as instituições públicas costumam ser melhores e mais comprometidas com um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Nos anos seguintes, o campo educacional brasileiro continuou movimentado em termos de avanços. Dourado (2019) afirma que partir de 2016, com o processo de *impeachment* presidencial e entrada de Michel Temer ao poder, logo ficou claro que a perspectiva era outra. Ele comenta especialmente a questão educacional:

Com o impeachment da presidente Dilma, o PNE é secundarizado como referência de política de Estado para a educação nacional. A medida mais estruturante nessa direção foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que, [...] na prática significa o congelamento das despesas primárias, acarretando grande impacto para as políticas sociais e, neste contexto, para a educação e o cumprimento da PNE. Na área da educação, a reforma do ensino médio (aprovada pela Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular [BNCC], a partir de dicotomia da educação básica, apresentam-se como importantes retrocessos na agenda educacional, inclusive na materialização da PNE (DOURADO, 2019, p. 11).

No que se refere à BNCC, ela foi implantada num contexto que visa à formação de sujeitos não na perspectiva crítica e emancipatória, mas que atendam aos interesses do mercado, como “mão de obra” barata, flexível e, por isso, facilmente descartável. Segundo Branco, Branco, Iwasse e Zanatta (2018, p. 48), a BNCC e a reforma do ensino médio têm suas fases na “Lei nº 13.415/2017 e na participação de

²³ O FUNDEB foi criado, entre os anos de 2006 e 2007, para financiar todas as etapas e modalidades da educação básica.

²⁴ Lei nº 11.738/2008.

²⁵ Lei nº 11.096, de 2005.

organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões”. Pino *et al.* (2018) comentam o contexto de elaboração e implantação da BNCC:

Afinal, as políticas educacionais aprovadas pelo atual governo, como a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divergem também das concepções e orientações do PNE. Apesar das fortes críticas e das ações de resistência desencadeadas pelos professores nas audiências públicas sobre a BNCC do Ensino Médio, promovidas pelo Conselho Nacional da Educação em diferentes regiões do país, o governo insiste em prosseguir com a discussão e a aprovação do documento (PINO *et al.*, 2018, p. 517).

Nos anos seguintes, chegando à atualidade, Dourado (2019) afirma que o governo Bolsonaro aprofundou os retrocessos, tanto na questão das políticas sociais quanto na inviabilização de concretização do PNE, uma vez que ele optou pela manutenção da Emenda Constitucional nº 95/2016. Este autor ressalta ainda que se verifica o que ele chama de “uma retomada conservadora e sem precedentes nas políticas” (DOURADO, 2019), tendo em vista os ataques a correntes como o marxismo, a pessoas como Paulo Freire, pela ênfase na opção de ensino a distância para a escola básica, pela implementação de escolas militares, entre outros exemplos. E Dourado completa:

O governo Bolsonaro, nessa direção, tem desferido várias sinalizações envolvendo: críticas ao papel e finalidades das universidades públicas, atacando sua eficiência e impondo restrições à sua autonomia; questionamentos sobre conhecimento científico e sobre o papel e finalidades da educação escolar; questionamentos e busca de controle sobre os profissionais da educação (movimentos como lei da mordaza/Escola sem Partido, que avançam nos poderes legislativos e executivos do país); redução drástica de recursos para a educação básica e superior, entre outros (DOURADO, 2019, p. 13).

Como visto, neste capítulo, procurou-se trazer elementos para uma compreensão inicial acerca do que determinou a origem da escola pública. Buscou-se, ainda, expor e refletir sobre as funções que a escola foi assumindo e suas transformações, relacionadas às demandas sociais, conforme cada época e contexto. E, considerando a realidade europeia e as condições em que essa mesma instituição escolar se expandiu na modernidade, voltou-se o olhar para a realidade brasileira.

Como visto, a instituição escolar foi se constituindo a partir do período do Renascimento, num contexto de crescente transformações. Na Modernidade, ela

passou por significativas mudanças, quando passou a assumir papel preponderante no que se refere tanto ao mundo do trabalho quanto à expectativa de inserção social e garantia de cidadania. Expectativa essa que, como será visto nas próximas linhas, mostrou-se frustrada.

Atualmente, sabe-se que a instituição escolar é gerenciada pelas instituições financeiras internacionais, num contexto de neoliberalismo e crise capitalista, que ditam a maneira pela qual a escola e o ensino devam ser conduzidos, sobretudo nos países mais pobres. Nesse contexto de crise e transformações da sociedade, posições políticas antes valorizadas pelo neoliberalismo, tais como a democracia, estão dando lugar a uma versão mais autoritária de sociedade, com potencial de torná-la ainda mais desigual. A postura política do atual governo brasileiro fornece amplo material para constatação dessa conclusão, alguns dos quais já mencionados anteriormente.

4 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA REPRODUTIVISTA E NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Tratando-se especificamente da escola pública no contexto moderno, pode-se afirmar que, a partir de inspirações do Iluminismo e do contexto próprio daquele tempo, ela foi se configurando sob a égide da ideia de uma instituição neutra, cuja missão passava por colocar ordem, com base nas regras e na disciplina. Além disso, esperava-se da escola a instrução necessária para se consolidar uma sociedade alicerçada nas máximas da ordem e do progresso.

Com o advento do capitalismo, as transformações sociais e nos modos de produção, a escola passou a ter mais importância, tendo em vista sua função de preparar trabalhadores qualificados para as fábricas (ENGUITA, 1989), como afirma tão bem Mariano Fernández Enguita, no livro “A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo”.

Ao estudar sobre a história da educação, constata-se que muitos pensadores²⁶ lutaram por uma educação mais inclusiva, que se estendesse às classes trabalhadoras. Desde muito tempo se esperava por uma escola que fosse pública, gratuita e obrigatória, por se entender que a inclusão de todos no acesso ao conhecimento seria preponderante no que concerne à superação das mazelas, injustiças e exclusões, vividas em cada época, pelas camadas mais pobres. Deste modo, o discurso sobre o direito à educação foi assumindo crescente força, agregando cada vez mais adeptos que defendiam essa causa.

Aqui no Brasil, a respeito deste período histórico mais recente, um emblemático momento vivido sob esse aspecto se encontra na Constituição Federal de 1988, elaborada e promulgada após anos de uma ditadura militar. Pode-se encontrar nela uma ousada e explícita defesa do direito à educação.

A Constituição Federal brasileira, em termos de educação, em seu artigo 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O artigo 208 da mesma Carta Magna

²⁶ Alguns deles mencionados no segundo capítulo, como, por exemplo, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Pestalozzi (1746-1827), Joseph Lancaster (1778-1838), John Dewey (1859-1952).

menciona o ensino fundamental obrigatório e gratuito como forma de garantia do direito à educação.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio; (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal, como visto, encontra-se num passado recente brasileiro de busca por uma educação de caráter mais universal. A Carta Magna dá status de direito ao cidadão e obrigação do Estado no que diz respeito à educação. Todavia, o direito à educação fica, em parte, no campo do discurso, uma vez que ainda é um desafio enfrentado e não concretizado em sua plenitude.²⁷

Entende-se, contudo, que não seja suficiente falar sobre ter ou não educação disponível, ou seja, somente acerca do direito ao **acesso** à educação. É fundamental refletir sobre o **tipo de educação** à qual as pessoas têm acesso. Sobre isso, assim como mencionado no início desta pesquisa, José Carlos Libâneo, em seu artigo intitulado “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, evidencia o que ele chama de “agravamento da dualidade da escola pública no Brasil” (LIBÂNEO, 2012), e corrobora as preocupações que, para além do acesso à escola, devem passar, ao mesmo tempo, pela sua função, bem como pelos diferentes tipos de sujeitos que ela visa a construir.

A realidade das escolas públicas que estão à disposição dos mais pobres é marcada pelo acúmulo de funções voltadas ao acolhimento social, ou seja, para além das questões pedagógicas e de conhecimento, numa tentativa de amenizar o contexto de pobreza, fome, violência e outras mazelas que estes enfrentam.

A luta pela escola pública, obrigatória e gratuita para toda a população tem sido bandeira constante entre os educadores brasileiros, sobressaindo-se temas sobre funções sociais e pedagógicas, como a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica. Entretanto, tem-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais. Ressalta-se,

²⁷ Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em pesquisa de 15/07/2019, mais da metade dos jovens de 25 anos ou mais não concluiu o ensino médio. Para relatório mais detalhado: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>

também, a circulação de significados muito difusos para a expressão *qualidade de ensino* [...]. (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

A questão do direito à educação responde às inquietações acerca da expansão e, por conseguinte, da inclusão/exclusão ao ensino. Contudo, junto da preocupação da inclusão quantitativa ao ensino, é importante igualmente que se pergunte que tipo de educação, de instituição escolar, está sendo colocada à disposição, sobretudo para as classes trabalhadoras.

A partir dessas considerações iniciais realizadas, pretende-se agora apresentar elementos que ajudem a compreender a função social da escola pública na perspectiva reprodutivista e na perspectiva emancipatória. Ao fazer isso, almeja-se identificar e analisar as possibilidades de uma educação como caminho viável para emancipação e, ao mesmo tempo, pensar sobre o que seria essa mesma emancipação. Num primeiro momento, será abordada a teoria da reprodução nos seus principais pressupostos e, num segundo, a perspectiva de emancipação.

4.1 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA REPRODUTIVISTA

Para se tratar sobre a escola pública na perspectiva reprodutivista, será tomado como base o pensamento de Bourdieu, que diz respeito a uma das vertentes dessa teoria. Ou seja, é preciso dizer que se trata de uma visão que, em linhas gerais, constata que a função própria assumida pela educação seja a de reproduzir a sociedade da qual ela faz parte, e do papel conservador da escola. Dermeval Saviani chama essas teorias de “crítico-reprodutivista” e explica o motivo da definição:

[...] são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas’ (SAVIANI, 2018, p. 13).

Saviani afirma que “tais teorias contam com um razoável número de representantes e manifestam-se em diferentes versões” (SAVIANI, 2018, p. 13). O autor ressalta as diferentes manifestações presentes no âmbito do grupo de teóricos que, segundo ele, participam dessa perspectiva. Sobre estes, Saviani entende que “as teorias que tiveram maior repercussão e que alcançaram um maior nível de

elaboração são as seguintes: a) ‘teoria do sistema de ensino como violência simbólica’; b) ‘teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)’; c) ‘teoria da escola dualista’.” (SAVIANI, 2018, p. 13-14).

É oportuno mencionar que a intenção contida nessa parte da pesquisa é a de fazer uso da teoria da reprodução nas suas *linhas gerais*, contextualizando historicamente o seu surgimento e aproveitando a análise que essa perspectiva faz da relação entre educação e sociedade. Para isso será utilizada uma das perspectivas mencionadas por Saviani em sua diferenciação, a saber: a teoria de Bourdieu e Passeron, referidas como “teoria do sistema de ensino como violência simbólica” (SAVIANI, 2018). Duas breves considerações, contudo, são oportunas. A primeira é que a teoria de Bourdieu²⁸ será abordada brevemente, em suas linhas mais gerais, ou seja, não se tem a intenção de aprofundar essa perspectiva. A segunda é que, do mesmo modo, não se entrará nos debates que envolvem a teoria da reprodução nos seus possíveis limites. Entende-se, então, que, em suas linhas mais gerais, a perspectiva reprodutivista oferece elementos fundamentais de análise da relação entre educação e sociedade.

No capítulo anterior, como visto, foram mencionados acontecimentos históricos, desde o século XVI, que influenciaram no surgimento da escola pública. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que a escola pública a qual se está tratando nesse empenho se refere especificamente à constituída a partir da Modernidade. E a Modernidade, como é sabido, tem como alguns de seus pressupostos a racionalização, universalização das ideias, a solidez de princípios e os pressupostos de ordem e progresso como finalidade.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma

²⁸ A teoria da reprodução de Bourdieu será apresentada somente como forma de explicitar as linhas mais gerais da perspectiva reprodutivista. Isso significa que na sequência das reflexões podem surgir conceitos vinculados a variações de pensamento que compartilham dessa mesma perspectiva teórica, tais como a do aparelho ideológico do Estado e a escola dualista.

questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Contudo, na prática tais expectativas não se confirmaram. As promessas difundidas, que haviam gerado grande otimismo à população, sobretudo aos jovens pertencentes à classe trabalhadora, deu lugar à frustração e pessimismo. Como visto, a escola liberal se configura numa escola meritocrática, que afirma colocar todos, ricos e pobres, em mesma condição de aprendizagem e que promete ascensão social. “Democratiza-se a escola para todas as classes e quem se destaca será premiado”. Essa era a promessa, obviamente, não cumprida.

O contexto da década de 1960 foi caracterizado por um processo de ebulição social e manifestações em diversas áreas da sociedade, como os movimentos de contracultura, movimentos pacifistas contra a guerra fria e do Vietnã, dentre outros. Dentre estes, merece destaque o grande movimento de contestação e protestos estudantis na França.

O que ocorre nos anos 60 é uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Abandona-se o otimismo das décadas anteriores em favor de uma postura bem mais pessimista. Pelo menos dois movimentos principais parecem estar associados a essa transformação do olhar sobre a educação. Em primeiro lugar, tem-se, a partir do final dos anos 50, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED [Instituto Nacional Francês para Estudos Demográficos] – França) que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. Embora os resultados dessas pesquisas não tenham conduzido imediatamente à rejeição da perspectiva funcionalista – visto que foram interpretados como indicadores de deficiências passageiras do sistema de ensino que poderiam ser superadas com maiores investimentos – contribuíram para minar, a médio prazo, a confiança na tão propalada igualdade de oportunidades diante da escola. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16-17).

Como visto, pesquisas realizadas no final da década de 1950 mostraram que o contexto social no qual o estudante se encontrava era de fundamental importância. O otimismo generalizado de outrora deu lugar a uma dura consciência de que a solução para os problemas vividos não era simples, como estava sendo apresentada.

A partir deles, tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas dá origem social

dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros). Em segundo lugar, a mudança no olhar sobre a educação nos anos 60 está relacionada a certos efeitos inesperados da massificação do ensino. Assim, deve-se considerar o progressivo sentimento de frustração dos estudantes, particularmente os franceses, com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho. Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepção dessa ‘geração enganada’, como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16-17).

É nesse contexto de decepção e contestação que Bourdieu e Passeron desenvolvem a teoria da reprodução.²⁹ Eles afirmam que, a partir do modelo pedagógico vigente até então, a escola se configura como espaço de legitimação e reprodução de uma cultura arbitrária que contribui para manter e reforçar as desigualdades (PACIEVITCH, 2013). “O ideário da escola pública, laica, gratuita e universal, ideia força do ideário iluminista da burguesia enquanto classe revolucionária, esvaiu-se na materialidade da desigualdade estrutural” (FRIGOTTO, 2010, p. 185).

A origem social e as condições materiais de existência são considerados fatores preponderantes no que diz respeito ao desempenho escolar, algo até então desconsiderado ou negado. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. (SETTON, 2002). Por sua natureza, a escola se constitui num meio de reprodução social e, por meio dela, os estudantes se apropriam dos conhecimentos considerados valiosos pela classe dominante, num contexto social específico. Aqui surgem questionamentos sobre o modo como os currículos se organizam: por que esses conhecimentos, e não outros, são considerados mais importantes? Por que nem todos se apropriam desses conhecimentos? A resposta começa a ser encontrada na teoria do capital cultural, que será abordada mais adiante. O fato é que Bourdieu entende que conhecer as leis da reprodução é imprescindível para se ter alguma chance de minimizar a ação reprodutora.

²⁹ A teoria da reprodução se encontra no livro “A reprodução: elementos para uma teoria de ensino”, publicado em 1970. Essa obra tem sua origem nas pesquisas realizadas na França por Bourdieu e Passeron, na década de 1960.

Bourdieu entende que a estrutura social consiste num sistema hierárquico onde as mais variadas expressões de poder, material e simbólico, condicionam o lugar social que cada grupo ocupa. Ao se afirmar o poder como material e simbólico, evidencia-se que este se manifesta a partir de diferentes maneiras e, ao mesmo tempo, parte de fontes diversas. O poder econômico, o poder social, o poder cultural e o poder simbólico são exemplos dessas diferentes fontes que se encontram estreitamente articuladas e hierarquizadas na estrutura social. E a escola, assim como mencionado anteriormente, é um meio de reprodução social.

O autor chama cada um dos quatro tipos de poder de capital: “As diferenças entre dominados e dominantes se evidenciam a partir do conceito de capital, que nada mais são do que recursos que rendem lucros, ou seja, recursos que dão retorno a quem possui” (PACIEVITCH, 2013). São elencados, basicamente, quatro tipos de capital, a saber: capital econômico, cultural, social e simbólico.

O conceito de *capital*, juntamente com os de *campo* e *habitus*, são considerados de grande importância no desenvolvimento da teoria de Bourdieu. Contudo, ainda que estes conceitos estejam separados para fins de análise, é importante frisar que eles mantêm uma estreita relação de interdependência.

Sobre o conceito de *campo*, trata-se de um “espaço social de relações objetivas ou ainda universo relativamente autônomo de relações específicas” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 64). Ainda quanto a esse conceito, Bourdieu assim comenta:

Penso, em primeiro lugar, na noção de ‘campo’, entendido ao mesmo tempo como campo de forças e campo de lutas que visam transformar esse campo de forças. As análises as quais submeti campos tão diferentes como o campo artístico ou o campo religioso, o campo científico ou o campo dos partidos políticos, o campo das classes sociais ou o campo do poder, inspiravam-se na intenção de estabelecer as leis gerais dos universos sociais funcionando como campos. E também, claro, as condições econômicas e sociais que devem ser preenchidas para que o universo social possa funcionar como campo, por oposição, de um lado, aos simples agregados amorfos de elementos (indivíduos, instituições, etc.) simples coexistentes e, de outro, aos aparelhos (ou instituições totais), mecanicamente submetidos a uma intenção central. (BOURDIEU, 1983, p. 44-45).

Isso posto, entende-se então que “o conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 36).

Sobre o conceito de *habitus*, este é concebido “como um instrumento conceitual que me auxilia a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos” (SETTON, 2002, p. 60-70). Bourdieu identifica o *habitus* como:

[...] sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social que funciona, nesse aspecto como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual se exercem (BOURDIEU, 2003, p. 38).

Deste modo, pode-se dizer que essas “estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas” (SILVA, 2007, p. 34), ou seja, o *habitus* incorporado, fazem com que aqueles que são dominados contribuam para a reprodução da ordem social. O *habitus* é, então, um conjunto de comportamentos providos de uma lógica social, mas que funciona de modo implícito e subentendido, ou seja, não parte de um raciocínio explícito. O modo como a pessoa vê o mundo, os valores estabelecidos, como se organiza um ambiente, o modo de se comportar, são exemplos de *habitus* culturalmente herdados.

Antes de se refletir acerca dos capitais (econômico, cultural, social e simbólico), faz-se necessário abordar outro conceito, considerado de fundamental importância para a compreensão da teoria da reprodução. Trata-se do conceito de *violência simbólica*. Ao analisar a evidente desigualdade presente na sociedade, Bourdieu frisa a violência que acontece no meio escolar, violência essa, muitas vezes, velada e sutil.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 19).

Violência simbólica, então, é a ideia de que aquilo que está sendo valorizado em determinado contexto social é arbitrário, ao mesmo tempo em que coloca aqueles que não se apropriaram desses valores em condição de constrangimento. Ao refletir sobre o pensamento de Bourdieu e Passeron, Silva (2007, p. 34) expõe a maneira pela qual a classe dominante impõe sua cultura: “De um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como natural. É a esse duplo mecanismo que Bourdieu e Passeron chamam de dupla violência do

processo de dominação cultural”. Apesar abordar questões diferentes, mas semelhantes na análise de Bourdieu, Mariano Enguita, ao falar sobre a história pedagógica e sua necessária revisão, assim diz:

Onde a história não havia visto senão epopeias escolares destinadas a melhorar a sorte das classes desfavorecidas e a fomentar a igualdade e a liberdade, os historiadores revisionistas desvelaram um movimento cujos propósitos e resultados eram a assimilação dos grupos imigrantes mediante a destruição de seus acervos culturais, a conservação da ordem civil e política por meio da doutrinação ideológica e a inculcação do respeito pela autoridade e a formação de uma mão de obra dócil disposta a aceitar sua posição através da modelagem de seu caráter e de seus hábitos de conduta. [...] os educadores contribuíram voluntária e involuntariamente, direta e indiretamente, para a domesticação da classe operária. (ENGUITA, 1989, p. 144).

Percebe-se que a classe dominante, para se manter dominante, utiliza-se dos mais diferentes meios, ou como diz Gramsci, dos aparelhos privados de hegemonia, como no caso citado por Enguita, a escola, para fazer com que toda a sociedade incorpore seus valores (da classe dominante) como se fossem seus. Dessa forma, tudo parece natural ou única maneira possível de organização social.

Sobre o conceito *capital*, Bourdieu diz que em cada um dos tipos de capital é possível perceber o lugar que ocupa cada um dos membros da sociedade no contexto de dominação.

O econômico se refere, basicamente, ao acesso que se tem ou não aos bens, produtos e serviços.

Referente ao capital econômico, ele existe sob a forma de diferentes fatores de produção como terras, fábricas, trabalho e do conjunto de bens econômicos como dinheiro, patrimônio, bens materiais acumulados pelo sujeito e ou família. Uma vez acumulado, o capital é reproduzido e ampliado através de estratégias de investimento econômico e em relação ao contexto familiar que acaba por influenciar no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, as famílias possuidoras de capital econômico elevado proporcionam a seus filhos acesso a instituições de ensino específicas, a recursos variados de qualidade e viagens de estudo, além do ensino básico escolar. Isso sinaliza uma íntima dependência entre capital econômico e cultural. (CASTEJON; SANTOS, 2017, p. 30).

Pode-se dizer, ainda, que existem determinadas construções de legitimidade que não se tem acesso tão somente pela posse do dinheiro. Sobre a resposta para as perguntas referentes ao “porquê” de certos conhecimentos considerados mais valiosos e do “porquê” nem todos se apropriarem deles, encontra-se no capital

cultural. A escola reproduz uma herança cultural. O capital cultural é definido como “um conjunto marcado de aprendizagens inicialmente adquiridas no seio familiar, mas acumulado ao longo da trajetória histórica, cuja finalidade é proporcionar recompensas para aqueles que a detém [...]” (WATANABE, 2015, p. 62).

O capital cultural diz respeito ao nível de conhecimento geral, das Boas maneiras, aos diplomas, entre outros. A ‘cultura’ valorizada como capital é a ‘cultura erudita’. O capital cultural pode ser objetivado (por meio da posse de objetos culturais valorizados, como livros e obras de arte); incorporado (postura, habilidades linguísticas, conhecimentos e preferências alinhados à cultura dominante, e adquiridos em forma de habitus); e institucionalizados (os títulos e certificações escolares). (PACIEVITCH, 2013, p. 04).

Nogueira e Catani (1998), ao comentarem sobre o capital cultural desenvolvido por Bourdieu, assim dizem:

Ele formulou o conceito de capital cultural para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o ‘sucesso escolar’ (isto é, os benefícios específicos que as crianças de diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar) com a distribuição desse capital específico entre as classes ou frações de classe. Tal postura significa ‘uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais, quanto às teorias do ‘capital humano’. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 09).

Então, a herança que pode ser considerada legítima manifesta-se naquela que a classe dominante possui. Logo, a classe dominante tem uma relação que pode ser dita como natural, com uma linguagem e cultura mais sofisticadas. A escola identifica quem tem mais capital cultural. E pode-se dizer que a avaliação faz essa identificação.

A respeito do capital social, este pode ser entendido como “conjunto de relações duráveis que possibilitam aos seus agentes trocas e reconhecimentos associados a um grupo” (WATANABE, 2015, p. 60). Em outras palavras, capital social está ligado às redes de relações com poder de influência que fazem parte da vida de uma pessoa.

O capital social é, para Bourdieu, o conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado (os) grupo (os). Tais agentes são dotados de propriedades comuns e, também, encontram-se unidos através de ligações permanentes e úteis. Assim, o volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que pode ou consegue mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou

simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 10).

O capital simbólico pode ser entendido quando relacionado às outras formas de capital, no que se refere ao reconhecimento ou valor social. Este capital é identificado pela fama, prestígio, reputação que uma pessoa possui e que é percebida pelos demais. O capital simbólico é a forma percebida e reconhecida como sendo legítima dentre as outras formas do capital (BOURDIEU, 2007, p. 135).

Como visto, Bourdieu traz elementos importantes para a análise do contexto educativo, a partir das reflexões sociais na França de seu tempo. Como pôde ser percebido nas linhas abordadas até aqui, consta uma visão basicamente pessimista, em que a escola não cumpre uma função neutra, nem justa, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. A escola enquanto instituição é vista, antes, marcada pela reafirmação da desigualdade a partir da assimilação de um discurso parcial e tendencioso.

Reconhece-se que os estudos de Bourdieu colaboram positivamente com as intenções deste empenho de refletir acerca da função social da escola pública e suas implicações da formação do sujeito. Ao mesmo tempo, salienta-se que a intenção se encontra na valorização da análise social feita por este autor, bem como nas leituras possíveis que os conceitos elaborados oportunizam.

A crítica reprodutivista, como visto, é eficaz no que concerne à crítica do existente e para explicitar seus mecanismos. Sobre contextos e conceitos, vistos como importantes para as reflexões sobre a função da escola e suas implicações na formação do sujeito, na perspectiva de reprodução das desigualdades sociais, a escola se configura como espaço de legitimação e reprodução de uma cultura arbitrária que contribui para manter e reforçar as desigualdades.

Contudo, Saviani destaca que não é possível pensar o funcionamento da escola a partir de uma proposta pedagógica decorrente das teorias crítico-reprodutivistas, uma vez que “essas teorias não contêm uma proposta pedagógica. Elas empenham-se tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída”. (SAVIANI, 2018, p. 24). Por outro lado, a ausência de uma proposta pedagógica, um caminho de transformação, não diminui a importância que as teorias crítico-reprodutivistas têm, pelo mérito de analisar a função da escola na sua relação com a sociedade na qual ela está inserida, bem como de identificar e evidenciar que a função que a escola assume é de inculcação da ideologia

dominante, de reprodução de seu modelo social e, conseqüentemente, fazer manutenção de sua dominação. “Empenha-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais” (SAVIANI, 2018, p. 24).

Tendo em vista, então, a questão da precariedade da escola pública no contexto brasileiro, bem como a marginalização das sociedades mais vulneráveis, as teorias crítico-reprodutivistas explicam o porquê do suposto “fracasso” da escola, afirmando que, na verdade, não se trata de fracasso, mas de êxito: “[...] aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista, necessariamente reproduz a dominação e exploração” (SAVIANI, 2018, p. 24).

A partir das contribuições que as teorias crítico-reprodutivistas trazem, coloca-se uma questão a ser desenvolvida: é possível se pensar a escola como uma realidade histórica, capaz de ser transformada, de maneira intencional, para além de sua função de reprodução da sociedade capitalista? Em outras palavras, tendo em vista que “a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem transformação)” (SAVIANI, 2018, p. 25), como pensar a escola articulada com os interesses dos dominados?

4.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Para se falar na função social da escola pública na perspectiva emancipatória, tratar-se-á, num primeiro momento, da *questão conceitual*, em que se abordarão diferentes entendimentos acerca de conceitos como “emancipação”, “inclusão”, dentre outros. Isso se justifica, como será tratado mais adiante, devido ao uso e esvaziamento de conceitos, considerados importantes na luta contra-hegemônica, por parte daqueles que buscam a manutenção de um *status quo*.

Nas palavras de Frigotto³⁰, é preciso estar consciente de:

³⁰ Ainda que Frigotto esteja se dirigindo a conceitos que são diferentes dos que serão pensados nesta pesquisa, entende-se que, mesmo que o autor não os tenha mencionado diretamente, os conceitos abordados aqui se encontram na mesma perspectiva do autor, significando o processo de

[...] como a avalanche de conceitos e categorias, que se metamorfoseiam, ou se re-significam, operam no campo ideológico de sorte a dificultar a compreensão da profundidade e da perversidade da crise econômico-social, ideológica e ético-política do capitalismo real neste fim de século [...]. A metamorfose conceitual que se opera hoje, no campo educacional aparentemente distante do chão da escola, é, na realidade, orientadora de políticas ao nível gerencial, organizativo e nos processos de conhecimento (FRIGOTTO, 1995, p. 77-78).

Num segundo momento, será salientado o aspecto *proposicional*, em que se tratará da educação emancipatória a partir de suas linhas gerais, ou seja, como alternativa concreta contra-hegemônica, de transformação social. Isso significa dizer que não haverá a preocupação de explicitar nem se aprofundar sobre as nuances contidas na perspectiva emancipatória, mas, assim como feito na apresentação da perspectiva reprodutivista, será abordado o pensamento de maneira geral.

Peres (2015) ressalta o surgimento da pedagogia crítica, bem como a relação entre educação e emancipação:

É a partir de meados dos anos de 1980 que os autores estadunidenses Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren tornaram-se reconhecidos no campo educacional e curricular, por estabelecer o que ficou conhecido como 'pedagogia crítica'. No que tange aos seus fundamentos, é a teoria marxista, mediante a influência das obras de Antônio Gramsci, dos autores da Escola de Frankfurt, como também das obras de Paulo Freire, que orienta os pressupostos teórico-analíticos da pedagogia crítica. [...] De forma geral, articular a educação, como também o currículo, à emancipação constitui uma postura não somente teórica e pedagógica, mas política, de diversos autores, diante da dimensão neutra, acrítica e desinteressada da educação no contexto dos anos de 1970 (PERES, 2015, p. 63).

Uma análise atenta dos documentos da política educacional brasileira mostra que o conceito de *emancipação* se faz presente de maneira cada vez mais intensa. Peres (2015) tece críticas, explicitando que este conceito vem relacionado tanto às finalidades quanto aos “princípios e objetivos da política educacional e curricular brasileira, como um slogan” (PERES, 2015, p. 33). Contudo, ao mesmo tempo em que se coloca a ideia de emancipação como algo central, contraditoriamente, não se explica de maneira clara o significado concreto desse termo. Em outras palavras, fala-se muito sobre emancipação, mas pouco se diz sobre o que ela seja. Essa questão pode ser entendida como “apropriação conceitual” que se traduz em mecanismo de

apropriação e esvaziamento de significado, praticados pelo neoliberalismo, especialmente, a partir da década de 1980.

adaptação que aqueles que dominam acionam periodicamente, para que seus interesses sejam confundidos com os anseios da classe dominada. (SAVIANI, 2018).

A partir da década de 1990, nos documentos das políticas educacionais, apresenta-se forte tendência de apropriação de conceitos relacionados a uma formação mais humana, integral, de sujeitos livres e emancipados (PERES, 2015). Nestes, o conceito de “emancipação” e “emancipação humana” aparecem como centrais. No entanto, como mencionado anteriormente neste trabalho, sabe-se que nesse período histórico há forte intervenção de instituições do capital internacional na definição das políticas educacionais nacionais, o que, por si só, faz pensar que uma análise mais cuidadosa pode mostrar que a ideia de emancipação, presente nos documentos, encontra-se numa lógica alienante e mercadológica, em significado alheio à ideia de emancipação como instrumento de transformação.

Sobre o conceito de emancipação, esse tem grande destaque no pensamento de Marx, que entende emancipação³¹ como “liberdade” e “autodeterminação”. Ele diferencia o que chama de “emancipação política” da “emancipação humana”.³² A primeira é a da burguesia que, enquanto foi classe revolucionária, apresentou um projeto de emancipação atraente para as massas, que sofriam com o regime feudal. Com a ajuda dos pobres, a burguesia conseguiu efetivar as transformações sociais que desembocaram na emancipação política.

Porém, a massa que ajudou na mudança não participou dos benefícios dessa emancipação política. Não se constituiu, desse modo, uma emancipação humana, mas somente política burguesa. “A emancipação política representa, concomitantemente, a dissolução da sociedade antiga, sobre a qual está baseado o sistema estatal alienado do povo, o poder do soberano. A revolução política é a revolução da sociedade burguesa” (MARX, 2010, p. 51). Isso significa que a revolução burguesa emancipou as pessoas no que concerne às relações de dependência pessoal, próprias do feudalismo, mas essa liberdade esbarrou na questão econômica e social: no modelo burguês, a igualdade jurídica, onde todos são iguais perante a lei, não significa igualdade econômica e social, de modo que, sem essa, a emancipação

³¹ É importante, ainda, dizer que para entender adequadamente o conceito de “emancipação”, ele precisa estar associado ao seu fundamento teórico-político, de modo que esteja concretamente articulado com as demais esferas da totalidade social, no sentido de sua transformação (PERES, 2015, p. 34).

³² Esses dois conceitos são complexos e precisariam ser tratados mais demoradamente do que será abordado neste trabalho, que se restringirá a trazer uma ideia geral sobre estes conceitos.

humana não é possível (SOUZA; DOMINGUES, 2002, p. 74). Mesmo a igualdade perante a lei não é real, uma vez que a lei atende ao sistema do capital.

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).

Desse modo, conclui-se que o objetivo almejado pela classe trabalhadora não é a revolução política, mas a revolução social, que está para além da emancipação política e de um Estado opressor e limitador (SOUZA; DOMINGUES, 2002, p. 74).

Como visto, há uma oposição entre emancipação política e emancipação humana, entre transformação política e transformação social. Nessa contraposição fica claro que a primeira representa o capital e a segunda, o trabalho (SOUZA; DOMINGUES, 2002). Desse modo, resta evidente que no pensamento de Marx o caminho era o de total rompimento com o modelo de sociedade burguesa e, por conseguinte, com o sistema do capital. Contudo, ao se verificar a sociedade atual, não é possível vislumbrar que esteja ocorrendo, ou próximo de acontecer, um contexto de mudança do sistema capitalista para um modelo diferente, conforme constata Santos:

O problema é que a emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade Ocidental, sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas [...]. De alguma maneira vivemos em sociedades com uma dupla crise: crise de regulação e crise de emancipação. A discrepância entre experiências e expectativas também está desfigurada, porque está invertida: as expectativas para a grande maioria da população mundial não são mais positivas que as experiências correntes; ao contrário, tornam-se mais negativas (SANTOS, 2007, p. 17-18).

A própria teoria da reprodução, mencionada nesta dissertação, apesar de trazer uma importante explicação referente à prática observada nas instituições de ensino, segundo críticos, como o próprio Saviani³³, traz consigo, em sua estrutura, o determinismo e o imobilismo como características, uma vez que não encontrava mais sentido na ideia de emancipação social.

Para se falar em *educação emancipatória* é necessário tratar de alguns conceitos importantes sobre os quais essa perspectiva se desenvolve. Isso parte da

³³ Algumas das críticas se encontram no livro “Escola e Democracia” (2018).

constatação de que a educação é vista fundamentalmente diferente: entre os que defendem a manutenção do *status quo*, tendo a educação basicamente como ferramenta de alienação e para atender às demandas do mercado de trabalho, e os que veem na educação um importante caminho no processo de conscientização, transformação e superação das desigualdades. Considerando isso, inicialmente será tratado, ainda que muito brevemente, da questão da natureza e especificidade da educação como emancipação, entendida a partir do materialismo histórico-dialético. Para isso, utilizar-se-á das contribuições de Saviani (2003).

A educação pode ser entendida como algo específico do *ser humano*, de modo que a compreensão de sua *natureza* passe pelo entendimento acerca da *natureza humana*. E o que diferencia o ser humano, o que lhe é específico, é a necessidade de produzir continuamente sua própria existência (SAVIANI, 2003). Ao contrário dos outros animais que se adaptam à natureza, o ser humano adapta a natureza a si, ou seja, transforma-a. Isso acontece pelo *trabalho*. Então, para Saviani a categoria do *trabalho* tem grande importância para a compreensão do ser humano, em sintonia com o pensamento de Marx.

O trabalho começa a partir do momento em que a pessoa antecipa mentalmente a ação que será realizada. Isso significa que o trabalho é uma ação intencional, adequada às finalidades. A cultura, nesse sentido, é justamente esse processo de criação de um *mundo humano*, pela transformação da natureza como meio de o ser humano garantir sua subsistência (SAVIANI, 2003). O trabalho pode ser pensado tanto no aspecto de antecipar em ideias os objetivos da ação quanto na ação de produzir bens materiais. Essa antecipação, em que se representa “mentalmente os objetivos reais [...] inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2003, p. 12). Estes aspectos abrem espaço para a perspectiva de uma categoria de produção, entendida como “trabalho não material”. Trata-se do trabalho intelectual que é a natureza da educação.

Obviamente, a educação se situa nessa categoria de trabalho não-material. [...]. Compreendida a natureza da educação, nós podemos avançar em direção à compreensão de sua especificidade. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e

coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, por outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Entender a relação existente entre educação e o trabalho, no que se refere à construção da existência humana, constitui caminho fecundo como *proposta* para a formação de um ser humano que não seja alienado (SAVIANI, 2003). A negação da dimensão ontológica do trabalho, como parte da dimensão humana, “repercute na educação, pois acaba mascarando a ideologia do capital e não permitindo que os sujeitos envolvidos no processo de educar percebam a relação que existe entre trabalho e educação” (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016, p. 05). Gentili e Silva (1994) tratam dessa relação complicada entre o campo educacional e os interesses dos grupos que detêm o poder:

O campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas – que assumem conteúdos históricos específicos – decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses; de outro, porém, decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica (GENTILI; SILVA, 1994, p. 33).

Uma das finalidades mais importantes da educação está na contribuição com o processo de *humanização do ser*, que permite ao ser humano ir de seu ambiente natural subjetivo para um modo intersubjetivo de viver em sociedade, na relação com outros seres humanos, com a natureza e com os outros animais. Trata-se de um processo de humanização que se constrói no contexto das contradições e problemas, como meio de superação das relações desumanizadoras em que o ser humano por vezes se encontra.

Tendo em vista a mudança da organização social, Antônio Gramsci aponta como essencial o campo da cultura. Isso constitui o diferencial do pensamento gramsciano, como afirma Simionatto (2011, p. 36):

A cultura apresenta-se como condição necessária ao processo revolucionário, à instalação de uma nova ordem capaz de vivificar a liberdade e a democracia. É nesse sentido que Gramsci (1958, p 24) afirmará: ‘toda revolução foi precedida por um intenso trabalho de crítica, de penetração

cultural, de permeação de ideias através de agregados de homens antes refratários e unicamente preocupados em resolver dia a dia, hora a hora, o próprio problema econômico e político para si mesmos sem ligações de solidariedade com os outros que se encontravam nas mesmas condições'. (SIMIONATTO, 2011, p. 36).

Como pode ser visto, a educação que está sendo construída na realidade contemporânea é limitada a uma visão que a coloca como uma forma de ascensão social, como qualificação profissional, ou ainda como lugar de acolhimento social, como gestora da miséria e da pobreza. No contexto atual, a principal característica presente na concepção de educação é sua *redução a instrumento de manutenção do modo capitalista de produção*, que proporciona somente uma formação unilateral. Essa constatação reforça o pensamento de Gramsci sobre a necessidade de mudança na organização social. Sobre isso, Duarte, Oliveira e Koga (2016, p. 02) dizem:

A educação deve ser um processo que conscientize o ser humano que a mudança social que buscamos acontecerá quando participarmos de forma emancipada dos processos de produção dos bens materiais, e de forma efetiva e democrática nas decisões políticas do nosso tempo, não somente no sentido democrático apresentado na contemporaneidade, mas como sujeitos da mudança para a emancipação de todos os seres humanos. [...] A relação dialética entre educação e trabalho é a base para a discussão teórica na construção da escola unitária que seja contra-hegemônica, que forme a partir dessa contradição um ser omnilateral.

A escola unitária, proposta por Gramsci, quer superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Sobre essa divisão, Saviani afirma que “a separação dessas funções é um produto histórico-social, separação esta que não é absoluta, mas relativa” (SAVIANI, 1989, p. 15). O autor insiste que só é possível unir trabalho intelectual e trabalho manual “sobre a base da superação da apropriação privada dos meios de produção, com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade” (SAVIANI, 1989, p. 15).

Trata-se de uma escola que busque desenvolver ambas as dimensões. Ele entende que no trabalho manual há elementos de intelectualidade presentes e vice-versa. Desse modo, a escola unitária que Gramsci propõe quer ter a unidade dialética entre teoria e prática como um de seus princípios, o que faz com que o indivíduo seja constituído num caráter de totalidade,

possibilitando uma formação plena em significado humano, uma manifestação do indivíduo enquanto ser de constante mudança e construção, independente da atividade que irá ocupar na sociedade a omnilateralidade forma-se como proposta de formação (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016, p. 09).

Ainda sobre o funcionamento da escola, segundo os mesmos autores:

A educação precisa trabalhar com os educandos desde uma concepção humanista histórica, sendo esta concepção mediadora do trabalho com a ciência. Pois, para Gramsci, sem a concepção humanista histórica, o trabalhador permanecerá apenas um especialista, e não se tornará dirigente (especialista político). Assim, os educadores, cuja função é ajudar a todos os homens a se tornarem homens livres, justos e contemporâneos, não podem esquecer de atualizar seus conhecimentos, sua linguagem, seus métodos e programas escolares. (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016, p. 10).

A partir do que foi explanado, pode-se dizer, então, que o desenvolvimento omnilateral seja aquele que contempla os mais diversos ângulos da prática do trabalho, o que não é simples, uma vez que contemporaneamente se vive numa sociedade fragmentada, marcada pela divisão social do trabalho. Logo, considerar essa mesma sociedade fragmentada na sua relação com a dimensão educativa é importante no que concerne à superação de suas mazelas. Sobre a constatação de uma sociedade fragmentada, Orso, Gonçalves e Mattos (2013, p. 126) destacam:

O sistema educativo está sujeito aos mesmos condicionantes das demais instâncias sociais, portanto, apresenta as mesmas 'fragilidades' e 'debilidades' das demais práticas, que só serão superadas na medida em que fizerem parte de um conjunto articulado de transformações.

A escola que Gramsci almeja vai no caminho oposto da fragmentação, pois se constitui numa escola que educa para a humanização e colaboração entre os sujeitos. A mudança, para Gramsci, estaria depositada na centralidade da dimensão do trabalho, bem como da questão do conhecimento humanista de cultura geral (GRAMSCI, 1982).

Certamente muitos obstáculos se impõem quando se fala em colocar em prática uma ideia diferente de sociabilidade. De qualquer modo, um caminho fecundo para se pensar numa perspectiva emancipatória passa, como visto até aqui, por uma maior compreensão da natureza específica da educação, bem como ela se constitui na contraditória sociedade capitalista. Isso significa, em termos práticos, um movimento de retomada de uma luta contra a discriminação, a seletividade e o

agravamento nas condições de ensino das classes trabalhadoras. Ou seja, uma luta contra a hegemonia da classe dominante que historicamente tem mantido seu lugar social às custas da alienação da classe trabalhadora.

5 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA REPRODUTIVISTA E NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO

Inicialmente, faz-se necessário dizer que a questão das *implicações na formação do sujeito contemporâneo*, objeto central deste capítulo, será pensada em sintonia com aquilo que foi desenvolvido nesta pesquisa até aqui, especialmente, a partir da questão da reprodução e emancipação. Em outras palavras, o foco deste capítulo está nas implicações, a partir das contribuições das perspectivas reprodutivista e emancipatória, na formação do sujeito contemporâneo.

Nesse sentido, ao fazer escolha do método, entende-se que o tipo de sujeito a ser pensado contemporaneamente não pode estar desprendido do seu contexto social e o que nele acontece, seja numa perspectiva de reprodução social, seja marcado pelas possibilidades de transformação que a perspectiva emancipatória apresenta. Isso significa dizer que, para tratar das possibilidades referentes à formação do sujeito, a análise passará necessariamente pelo desenvolvimento da relação da educação com questões, como: sociedade, Estado, economia, dentre outras. Ao optar por esse caminho, entende-se que essas mesmas implicações far-se-ão presentes não somente de maneira **explícita**, mas também de modo **implícito**, ou seja, ao se analisar a educação na sua relação com outros segmentos da sociedade, a partir da reprodução e da emancipação, aparecerá, como consequência, o tipo de sujeito que está sendo pensado.

Para entender o sujeito que vai se constituindo no processo educacional escolar, é de grande valia a compreensão do tipo de escola onde ele está situado, bem como o tipo de sociedade da qual ele faz parte e, ainda, as relações concretas que a educação estabelece na sociedade da qual ela participa. A sociedade contemporânea tem como modelo econômico o capitalismo, numa perspectiva ideológica neoliberal, em que a globalização é o seu contexto. A partir disso, a qualidade da educação proposta não poderia ser outra que não seja aquela capaz de levar a população, e particularmente os estudantes, a uma compreensão de que este é o melhor, se não o único, modelo a ser implementado.

Assim, para se pensar nas possibilidades e limites para um ensino de qualidade, faz-se necessário ter presente qual *projeto de sociedade* há como pressuposto da qualidade de ensino proposta em cada momento.

Como visto nos capítulos anteriores, tanto o projeto de uma sociedade que visa à manutenção do *status quo*, personificado nas teorias não críticas quanto os projetos que almejam uma sociedade diferente, presentes nas teorias críticas emancipatórias, valorizam a educação não como a tábua de salvação, mas como poderosa ferramenta capaz de em muito contribuir para a viabilização da reprodução e manutenção da sociedade que se impõe *ou* da concretização de uma sociedade alternativa, para além dos pressupostos e ditames do capital, marcados sobretudo pela desigualdade, pela pobreza e pela injustiça.

Nesse sentido, Duarte, Oliveira e Koga (2016) entendem que, no que diz respeito à questão da *formação humana*, mais precisamente na educação, bem como os seus desafios, “pode-se afirmar que estes não envolvem apenas dimensões epistemológicas e gnosiológicas. **É imprescindível levar em consideração as condições políticas, sociais, econômicas e culturais**” (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016, grifo nosso).

Numa sociedade capitalista, a relação de interesses entre Estado e sistema econômico, personificados naqueles que detêm o poder, repercute na educação pública e na condição de pobreza. Conforme discutem Orso, Gonçalves e Mattos (2013), muito se tem falado sobre o papel da educação na sociedade, se é apenas reprodutora da realidade social ou revolucionária, como possibilidade de promover transformação. Nessa direção, fazem críticas a estudiosos que:

[...] Em vez de analisá-la e compreendê-la de acordo com a categoria da totalidade, caem na perspectiva positivista e simplesmente deslocam-na do conjunto das relações sociais de produção, embrenham-se pelo idealismo e apresentam-na como se fosse capaz de promover o desenvolvimento econômico, garantir o bem-estar social e conduzir todos à felicidade; fazem dela responsável pelo sucesso ou fracasso de cada um. Analisando-a de forma abstrata, deslocada das contradições e dos antagonismos de classes, atribuem a ela um caráter redentor (ORSO; GONÇALVES; MATTOS, 2013, p. 50).

Nessa perspectiva, Carvalho ressalta que, para se compreender o lugar e a função da educação numa sociedade específica, faz-se necessário entender essa mesma *sociedade no seu movimento contraditório*, que, ao gerar mecanismos para sua reprodução (dentre eles, a escola), ela possibilita as condições históricas necessárias para sua própria superação (CARVALHO, 2002). Para ele,

[...] é partindo dessa totalidade mais ampla, desvelando o tipo de sociedade para a qual se prepara o educando, o valor dado ao homem e ao trabalho nesse tipo de sociedade, que podemos chegar a uma compreensão crítica das finalidades da educação, da função da escola, do processo educacional contido em cada ato pedagógico (CARVALHO, 2002, p. 12).

Esse vínculo estreito entre educação e sociedade implica que não se pode incorrer no equívoco de analisar a educação em si mesma, mas como parte de um projeto dentro de uma sociedade de classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas (ALGEBAILLE, 2009, p. 17).

Vale dizer, a educação básica, a educação superior e a educação profissional definem-se no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não podem ser tomadas como ‘fatores’ isolados, mas como partes de uma totalidade histórica complexa e contraditória (ALGEBAILLE, 2009, p. 17).

Bernard Charlot, em seu livro “A mistificação pedagógica”, afirma que a *educação tem uma significação política de classe*. Ao dizer que a educação é política, questiona o anseio de neutralidade da escola laica. Na verdade, não se trata de neutralidade política (sequer um tipo específico de escola que atenda a uma visão política específica), mas recusa ao modelo monárquico católico de escola. Ou seja, consiste numa neutralidade definida por um postulado político. De acordo com ele,

a consolidação da república burguesa e o desenvolvimento de sua escola fizeram, pouco a pouco, esquecer que a escola laica se queria investida de uma missão política – ‘esquecimento’ que se assemelha fortemente a uma camuflagem, ela própria, politicamente significativa [...]. ‘Já se obrigam as crianças à submissão cega, à aceitação muda do que existe. A maior das virtudes ensinadas: a obediência. O maior crime: desobedecer. Um bom estudante, quer dizer, para mais tarde, um bom operário, um bom soldado, um bom escravo [...]’ (CHARLOT, 1986, p. 12).

Recentemente, no Brasil³⁴, surgiu um movimento que se utiliza dessa ideia de neutralidade, mas que, na verdade, nada tem de neutra. Trata-se de um movimento chamado “escola sem partido”, que visa a denunciar o que chamam de “doutrinação esquerdista” nas escolas públicas. Sobre isso, Luiz Felipe Miguel diz:

Desde 2014, vários projetos de lei têm sido apresentados, no Congresso Nacional e também nos poderes legislativos estaduais, com o objetivo de

³⁴ Programa criado pela sociedade civil em 2004. No ano de 2016, o Senado lançou uma enquete para a sociedade opinar sobre o Projeto de Lei nº 93/2016, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, a Escola sem Partido.

evitar 'doutrinação ideológica' nas instituições de ensino. Eles ecoam as propostas da organização 'Escola Sem Partido', que no mesmo período adquiriu grande visibilidade no debate público. O principal alvo é a reflexão crítica sobre questões de gênero, estigmatizada como 'ideologia de gênero'; pelas propostas, qualquer questionamento aos papéis convencionais atribuídos a mulheres e homens estaria vetado. (MIGUEL, 2016, p. 591).

Este movimento tem sido fortemente criticado por se valer desse pressuposto para, sob o argumento da neutralidade e do combate ao doutrinamento, fazer prevalecer um tipo de política e sociedade específicas. Como se percebe, isso consiste em domínio disfarçado de neutralidade.

Ainda falando sobre a relação entre educação e política, Charlot segue dizendo que não é suficiente afirmar que a **educação é política**. É preciso saber *em que* exatamente a educação é política. Ele ressalta que ela é política em, pelo menos, quatro sentidos: transmite modelos sociais; forma a personalidade; define ideias políticas; educação é encargo da escola, instituição social.³⁵ “A significação política da educação se manifesta na história das instituições e nas teorias pedagógicas” (CHARLOT, 1986, p. 21).

No que se refere às pedagogias, para o referido autor, elas são filhas de crises. Pode-se dizer que, quando uma sociedade específica se interroga acerca dos problemas da sua educação, é porque ela está interrogando sobre si mesma, no que concerne à sua história, seu presente e suas perspectivas de futuro. Desse modo, a crise no paradigma educacional pode revelar uma crise no paradigma social.

A afirmação de que a educação é política se justifica porque ela, ao mesmo tempo, *determina e é determinada* pela realidade social e pela situação social do educando. É nesse movimento dialético, nas forças que incidem sobre ela e que ela gera, que se pode refletir sobre a questão da reprodução e também da emancipação. (CHARLOT, 1986).

A relação entre educação e política pode ser vislumbrada também na relação entre **educação e Estado**. Saviani, Lombardi e Nascimento, ao tratarem sobre o que denominam “escola estatal burguesa”, ou seja, a escola oferecida pelo Estado, afirmam que ela é pública na medida em que exerce uma ação educativa *do público*, o que não significa ser necessariamente *para o público*. “E público, em uma sociedade com antagonismos de classes, constitui-se em conceito ideológico, uma vez que escamoteia a existência de vários públicos.” (SAVIANI; LOMBARDI; NASCIMENTO,

³⁵ Para aprofundar esses aspectos: Charlot (1986, p. 13-21).

2005, p. 91). Eles enfatizam que no conceito de público se esconde a associação entre dois grupos: os que controlam o Estado e os que controlam os meios de produção. Isso significa que o Estado trabalha para favorecer interesses privados ou do próprio Estado (SAVIANI; LOMBARDI; NASCIMENTO, 2005).

Salientando a diferença entre “estatal” e “público”, e destacando as características estatais anteriormente mencionadas, especificamente no contexto brasileiro, os autores supracitados explicam que é equivocada uma leitura da história da educação que saliente “uma visão negativa do Estado educador, como se ele estivesse falhado nas suas atribuições” (SAVIANI; LOMBARDI; NASCIMENTO, 2005). O Estado não falhou, nem deixou a desejar no campo da educação. Para os autores, ele está sendo eficiente, segundo os interesses de quem detém o poder. Isto pode ser observado, segundo estes autores, ao se perceber que:

Reitera-se, ao longo da nossa história [brasileira], uma postura ultraconservadora em relação às lutas dos movimentos populares e sociais pelo direito social e subjetivo à educação básica que atenda a seus interesses. Os aparelhos de hegemonia da burguesia industrial, de serviços e do latifúndio, mediante seus institutos e partidos políticos de classe e a grande imprensa, que é predominantemente de sua propriedade, insistem na tese de que o Brasil está sendo dividido perigosamente e confrontado num conflito de classes (ALGEBAILLE, 2009, p. 18. Grifo nosso).

Essa relação entre Estado moderno e capital é mencionada por Ribeiro (2014), que, ao comentar o pensamento de Mészáros (*apud* RIBEIRO, 2014, p. 122), diz que:

[...] o Estado político moderno se origina no momento em que a sociedade civil é dividida em classes, em interesses econômicos antagônicos. No sistema do capital, as contradições impostas pelos interesses antagônicos levam à necessidade de um poder que se coloque aparentemente acima da sociedade. Um poder que se apresenta como universal e que, por isso, se distancia dela. Essa universalidade abstrata [...] apenas esconde o interesse particular da classe que domina econômica e politicamente. Constata-se assim que o Estado moderno foi imposto às classes subordinadas a partir das relações de poder materiais já prevalentes da sociedade civil no interesse preponderante do capital.

Pode-se dizer, então, que o verdadeiro detentor do poder seja o capital, e que o Estado, a partir dos interesses desse mesmo capital, precariza o ensino público de maneira intencional. Logo, a maneira pela qual o Estado vai se relacionar com a questão da educação e, mais especificamente, da escola pública, passa necessariamente pelos interesses do poder econômico.

Desse modo, para falar sobre os problemas da educação básica brasileira, seja no que se refere ao aspecto quantitativo quanto o qualitativo, e nas relações entre essas dimensões, Frigotto (*apud* ALGEBAILLE, 2009) sugere analisar o tipo de estrutura social que foi se formando, partindo de um país colônia e escravocrata e passando, a partir da década de 1990 e sob a inspiração da *doutrina neoliberal*, para um projeto de capitalismo associado e dependente. Para esse autor:

Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro [...] permitem-nos entender, por um lado, porque o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o 'cidadão produtivo', submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO *apud* ALGEBAILLE, 2009, p. 18).

A análise da estrutura social que foi sendo formada no Brasil, e a escola que acompanhou esse processo, acabam por evidenciar que a educação, ou a ausência dela, estiveram a serviço daqueles que detinham o poder, reforçando, desse modo, as desigualdades.

Diante das considerações até aqui apresentadas, pode ser claramente perguntado: “É a escola uma instituição ideológica, isto é, uma instituição que camufla e justifica as realidades sociais e, notadamente, a dominação de classe? **É a escola libertação ou alienação?**” (CHARLOT, 1986, p. 150). Respondendo a este questionamento, o mesmo autor diz que:

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. Transmite saber fossilizado, que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno. [...]. Mas, ao mesmo tempo que a inadaptação da escola à vida, denuncia-se sua subordinação ideológica ao meio: a escola serve aos interesses econômicos e sociais da classe dominante, cuja ideologia difunde (CHARLOT, 1986, p. 150-151).

Então, segundo Charlot (1986), a escola se apresenta inadaptada à sociedade moderna e, ao mesmo tempo, demasiadamente adaptada às necessidades da classe dominante. Essa dupla característica, ainda que seja marcadamente de reprodução da sociedade e manutenção do poder da classe dominante, *pode favorecer tanto a transmissão da ideologia dominante quanto sua contestação*. Assim, ao se pensar numa educação para além da precarização constatada, ou seja, para se falar em *qualidade na educação*, antes, deve-se perguntar: *qualidade para quem?*

No capítulo anterior foi evidenciado, tanto no contexto histórico quanto no político e social, como uma sociedade alicerçada sobre os ditames de um *capital em constante crise*, que se ajusta constantemente para seguir com as margens de ganhos sempre maior e, ao mesmo tempo, fazer a manutenção de sua dominação, vê a educação: na relação promíscua entre poder político e poder econômico, *educação de qualidade* diz respeito a uma educação capaz de manter a massa alienada. Num primeiro momento, a classe trabalhadora não teve acesso à escola e, num segundo momento, percebeu-se que a expansão escolar aumentava o poder de influência dos dominadores sobre os dominados e, então, mais escolas ajudariam a preparar trabalhadores qualificados para o trabalho nas fábricas, de modo a maximizar os lucros dos detentores do capital. Essa “combinação perfeita” se manteve e se mantém há muito tempo.

A escola pública que está à disposição da classe trabalhadora, como visto até aqui, é marcada por aquilo que se poderia chamar de sucateamento. Trata-se de evidente desqualificação e fracasso escolar, que podem ser entendidos como crises na educação. Gentili (1995, p. 78) entende que a compreensão da crise da educação passa necessariamente pelo entendimento de uma crise mais ampla, a do capitalismo real. Nesse contexto de crises³⁶ que se entrelaçam, ficam perceptíveis nas “teorias pedagógico-econômicas³⁷”, tanto a subordinação da educação aos interesses econômicos quanto as consequências das transformações econômicas no campo dessa mesma educação.

Assim, a *teoria do capital humano*³⁸, que nos anos de 1960/1970 defendeu ou trouxe a tese da *sociedade do conhecimento*³⁹, nos anos de 1980/1990 da *qualidade total*⁴⁰ e nos dias atuais, a orientação do campo educacional a partir de perspectivas de nível gerencial, organizativo e dos processos de conhecimento, que passam longe da realidade concreta da escola, são exemplos das crises e ressignificações ocorridas na materialidade histórica das relações capitalistas e que incidiram no campo

³⁶ Para aprofundar a questão referente às crises: Gentili (1995, p. 77-105).

³⁷ Essa expressão quer salientar pedagogias que atendem aos interesses econômicos.

³⁸ Essa conceituação pode ser compreendida no quadro de uma abordagem teórica, que privilegia os aspectos puramente econômicos na relação educação e trabalho, segundo um enfoque específico, a relação custo-benefício (OLIVEIRA, 2000, p. 191).

³⁹ Termo utilizado numa nova perspectiva econômica, em que a informação e o conhecimento têm seu uso cada vez mais intensivo.

⁴⁰ Critério mercadológico de ensino. Um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos com o objetivo de garantir as condições de promoção, competitividade, eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 126).

educacional (GENTILI, 1995). “Anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização” (GENTILI, 1995, p. 78).

Tonet (2012, p. 14), ao falar sobre educação e tipos de sociedade, salienta que num contexto de sociedade e educação, onde imperam as preocupações econômicas e de produção, convive-se com pressupostos tidos como óbvios e naturais como, por exemplo: “o caráter mercantil da sociedade é algo que faz parte de sua natureza (logo, não haveria motivo para se pensar uma sociabilidade para além do mercado)” e “a função essencial da educação é preparar mão de obra para o trabalho”. De acordo com ele:

Poderíamos, contudo, perguntar: será o trabalho, por sua natureza, o elemento nucleador de qualquer forma de sociabilidade? Em que sentido se pode dizer que ele é este elemento nucleador? E o que se entende por trabalho quando se faz aquela afirmação? Além disto: será verdade que a troca – mercantil – faz parte da natureza da sociedade? E será essa forma de sociabilidade tão eterna quanto o homem? A resposta para essas questões permitirá ver que as coisas são mais complexas do que aparentam imediatamente e que aqueles pressupostos e suas decorrências são tudo, menos inquestionavelmente verdadeiros. (TONET, 2012, p. 14).

Partindo do aspecto econômico, o referido autor evidencia como a naturalização de conceitos reforça a manutenção da dominação por parte dos que detêm o poder. Ao questionar tais pressupostos⁴¹, Tonet (2012) acaba por mostrar que as coisas são mais complexas do que são apresentadas, uma vez que o que parece óbvio e natural não é nem tão óbvio nem natural como se costuma apregoar.

Gentili e Silva, ao comentarem o que eles chamam de “a nova (de)limitação do campo educativo sob a lógica da exclusão” (GENTILI; SILVA, 1994), denunciam a formação e qualificação abstrata e polivalente e a defesa do Estado mínimo. Para eles:

[...] a crescente literatura que desenvolve as teses do surgimento de uma sociedade do conhecimento sem classes, fundada não mais sobre os processos excludentes característicos de um processo produtivo transformador da natureza e consumidor de fontes de energia não renovável, mas de uma economia global onde o principal recurso é o conhecimento, o qual não teria limites e estaria ao alcance de todos, opera dentro de um nível profundamente ideológico e apologético. Este nível de formulação,

⁴¹ Essas questões e suas conseqüentes reflexões são aprofundadas no livro “Educação contra o Capital”, de Ivo Tonet.

fortemente veiculado pelos organismos internacionais que representam o capitalismo transnacional, inscreve-se no horizonte dos ‘economistas filantropos’ a que Marx se refere⁴² ao discutir a perspectiva que os mesmos têm de educação (GENTILI; SILVA, 1994, p. 37).

O interesse dos chamados “*homens de negócio*” por uma educação que lhes fosse conveniente remonta, no Brasil, aos anos de 1930, quando se precisava de sujeitos “fabricados”, ou seja, preparados e qualificados adequadamente para atender às demandas políticas e, sobretudo, econômicas. Esse interesse se intensificou a partir do final da década de 1980, personificado na “defesa da escola básica” (GENTILI; SILVA, 1994, p. 47). Segundo estes autores,

[...] as inovações tecnológicas, longe de serem ‘variáveis independentes’, um poder fetichizado autônomo, estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações. Em seguida, cabe mostrar que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e ‘rejuvenescer’ a Teoria do capital humano, com um rosto agora mais social. (GENTILI; SILVA, 1994, p. 41-42).

O autor segue afirmando que os grandes artífices desse “rejuvenescimento” foram organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), bem como os organismos nacionais que a eles estavam vinculados. Trata-se de um movimento que quis fazer uma integração econômica e, ao mesmo tempo, valorizar a educação básica com vistas a formar “trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, que fiquem subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão” (GENTILI; SILVA, 1994, p. 42).

Como consequência disso, percebe-se que o controle da base científica e técnica está cada vez mais nas mãos dessas *instituições econômicas internacionais*, que pretendem o controle privados destas mesmas bases.

Com o processo de globalização ou, em outros termos, a reestruturação capitalista, o capitalismo passou a se reorganizar de modo a trazer mudanças “políticas, econômicas e culturais que refletem um movimento de acirramento das polaridades entre capital e trabalho ou entre ricos e pobres, consolidando uma condição de exclusão social explícita” (OLIVEIRA, 2000, p. 307).

⁴² MARX, Karl. **Textos sobre Educação e Ensino**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2006, p. 91.

Gentili e Silva (1994, p. 48) mostram que as preocupações básicas no que diz respeito à adequação da educação aos interesses empresariais, no Brasil, estão

expostas em documentos da FIESP [Federação das Indústrias do Estado de São Paulo], CNI [Confederação Nacional da Indústria], IEL [Instituto Euvaldo Lodi], SENAI [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial], Instituto Herbert Levy da Gazeta Mercantil, Instituto liberal, IEDI (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial), ou em outros de órgãos do governo ou vinculados a alguma universidade (GENTILI; SILVA, 1994, p. 48).

Há ainda outros órgãos e instituições que têm interesse pela educação pública no Brasil, tais como: Instituto Airton Senna, Grupo Leman, Fundação Bradesco, dentre outros. A partir desses critérios empresariais de eficiência e “qualidade total”, a área da educação passa a ser estruturada e avaliada dentro dos parâmetros da eficiência e de produtividade, típicos no meio empresarial e econômico.

Seguindo nessa linha de compreensão, Libâneo, Oliveira e Toschi chamam atenção para o movimento de desqualificação do poder público referente à oferta de educação de qualidade. Observam que:

[...] as alterações da organização do trabalho, resultante em grande parte, pelos avanços tecnológicos, solicitam da escola um trabalhador mais qualificado para as novas funções no processo de produção e de serviços. Ausentando-se o estado de suas responsabilidades com a educação pública, como e onde formar, então, o trabalhador? As constantes críticas ao desempenho do poder público remetem ao setor privado, apontado como mais competente para essa tarefa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 149).

Esse processo de a educação passar a ser defendida e/ou controlada pelo setor privado, no sentido de manter a estrutura social existente e a manutenção do modelo econômico, foi sendo construído durante algumas décadas.

Inicialmente, conforme visto, a partir da década de 1960, num processo de grande insatisfação social em diferentes países, seguida de análises de diversos autores, dentre eles, Bourdieu, que evidenciou graves falhas no sistema educacional ao não considerar o contexto social marcadamente desigual como fator preponderante no processo educativo e de vida, surgem os chamados *programas de educação compensatória*, que, de acordo com Gentili (1995, p. 15), “[...] foram uma resposta a esta situação histórica específica: o fracasso da expansão educacional do pós-guerra e do acesso formalmente igualitário para oferecer uma igualdade efetiva”. A educação compensatória se encontra no contexto das teorias não críticas, não como

propriamente uma teoria, mas como uma resposta dessas correntes teóricas para as dificuldades educacionais que foram colocadas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2018, p. 26).

Com isso, a educação passou a assumir um caráter de assistência social. O discurso era de que havia um ciclo de pobreza, onde se tinha níveis mais baixos de educação de um lado e índices de desemprego mais altos (com salários mais baixos) de outro. Segundo essa leitura, gerar-se-ia um ciclo de pobreza que, além de atingir a pessoa, transformava essa mesma pobreza em herança para a próxima geração, sendo a educação compensatória o caminho para romper esse mesmo ciclo. “Assim, o fracasso do acesso igualitário foi transferido das instituições para as famílias a quem elas serviam” (GENTILI, 1995, p. 15).

Sobre essa *relação entre educação e pobreza*, Algebaile (2009), ao mencionar um relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o censo demográfico do ano 2000 que apontava a persistência ou agravamento de vários problemas relacionados à pobreza, destaca a fala do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que disse: “Não vamos ser pessimistas nem otimistas. Vamos ser realistas: nós diminuimos a pobreza no Brasil. E ponto! [...] Nós ampliamos o acesso à escola e o acesso à comida na escola” (ALGEBAILLE, 2009, p. 25). A autora observa que:

Essa vinculação tão direta entre redução da pobreza e acesso à escola expunha um aspecto que penso ser central na configuração da escola pública elementar no Brasil. A utilização dessa escola como uma espécie de posto de realização de ações assistenciais, de caráter compensatório, englobando programas governamentais e ações ‘voluntárias’, tornara-se uma marca forte na segunda gestão de Fernando Henrique (ALGEBAILLE, 2009, p. 25).

Então, tem-se, de um lado, as necessidades que o empresariado tem de uma força de trabalho mais qualificada, que atenda às demandas de um mercado marcado pelos avanços tecnológicos e, de outro, uma educação pública estatal que passa longe de conseguir atender a essa demanda, dentre outros motivos, pela sua função assistencialista de acolhimento social. O debate sobre a qualidade da educação, e nesse caso, o que o empresariado entende por uma educação de qualidade, está vinculado a concepções de ser humano e à natureza das relações sociais e dos projetos societários (FRIGOTTO, 2010, p. 184).

Existem diversas considerações que poderiam ser feitas nesse momento, tais como: se não encontra a produção de força de trabalho que precisa no ensino público estatal, o setor privado de ensino passa a ser visto como a solução; o sucateamento do ensino público, que num primeiro momento parece ser obstáculo para o setor econômico, uma vez que não oferece trabalhadores devidamente qualificados, não deixa de ser algo positivo, tendo em vista que a incompetência na escola pública e a sequente ideia de que o privado seja melhor abre caminho para o controle (através das diretrizes internacionais de órgãos financeiros) e privatização do ensino; ao mesmo tempo, como visto, é interessante para o Estado que o ensino público esteja em suas mãos, uma vez que é usado para funções assistenciais que fazem parecer que este mesmo Estado esteja preocupado com as desigualdades, quando, na verdade, não age diretamente nas causas radicais (de raiz) da pobreza e exclusão. Nas ações do Estado estão presentes diretrizes advindas dos organismos multilaterais como o Banco Internacional da Reconstrução e Desenvolvimento, também chamado de Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO, que

sugerem a garantia de educação básica mantida pelo Estado, isto é, gratuita, o que não significa, todavia, que ela seja ministrada em escolas públicas. Os neoliberais criticam o fato de a escola manter o monopólio do ensino gratuito. Sugerem que o Estado dê aos pais vales-escolas ou cheques com o valor necessário para manter o estudo dos filhos, cabendo ao mercado de escolas públicas e particulares disputar esses subsídios (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 150).

Sobre isso, pode-se dizer que a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, ocorrida em Jomtien, na Tailândia (1990), seja um exemplo icônico no que diz respeito a esses organismos econômicos internacionais, seus documentos diretivos para a educação em países em desenvolvimento e seus interesses em manter e *expandir o projeto neoliberal*.

Nas suas mais recentes crises e nos seus mais recentes movimentos, o poder hegemônico do capital passou a absorver, como visto, os conceitos das correntes que buscam projetos alternativos de sociedade, tais como: emancipação, cidadania, inclusão, qualidade, dentre outros. E, nesse movimento perverso de absorver os conceitos, tiveram o cuidado de fazer um esvaziamento ontológico, de modo a enfraquecer seu uso por parte daqueles que querem uma emancipação real. São conceitos que historicamente fizeram parte das lutas sociais por educação de qualidade para todos na perspectiva da emancipação. Isso se vê nas diretrizes e

encontros promovidos por órgãos econômicos internacionais, como foi a Conferência de Jomtien, onde se usam palavras de liberdade para se garantir a manutenção da dominação, numa nova, porém igual, versão das palavras de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que disse: “Façamos a revolução, antes que o povo a faça”.⁴³

Os textos de Jomtien mostram um aspecto humanitário, que considera as diferenças psicológicas, flexibilização das práticas de avaliação e reforço pelo clima de convivência e acolhida. Contudo, por detrás de objetivos aparentemente tão nobres, que uma leitura desatenta faz com que as pessoas se impressionem com a beleza⁴⁴ de um texto que se mostra em sintonia com os seus anseios, percebe-se a perversidade⁴⁵ de um grupo que está no poder econômico e social e que quer controlar a educação de modo a manter o *status quo*. Em resumo, as propostas desses organismos internacionais são um pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas, desvinculado do acesso a formas superiores de pensamento.

Pode-se então dizer que as políticas sociais são elaboradas como forma de instrumentalização por parte da política econômica, na contradição dos objetivos declarados. A Declaração Mundial de Educação para Todos, resultado da Conferência de Jomtien, visa a uma educação para a sociabilidade capitalista, em que as pessoas tenham o mínimo necessário para que o sistema se mantenha e se expanda.

Como visto, após considerar as contribuições de Bourdieu e aspectos da sua teoria da reprodução, e de se pensar a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória, está sendo possível verificar na relação “escola, Estado, economia e pobreza” a intencionalidade contida num sistema que reproduz e mantém as desigualdades e, ao mesmo tempo, as implicações que isso tem na vida e na formação do sujeito. No contexto brasileiro, Libâneo diz, comentando sobre os últimos vinte anos de políticas educacionais⁴⁶, consequências da Conferência de Jomtien, que tais políticas selaram o destino da escola pública brasileira e o seu declínio (LIBÂNEO, 2012).

⁴³ https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/antonio_carlos_ribeiro_de_andrada.

⁴⁴ Para aprofundar essa questão das “palavras ditas que todos querem ouvir”, mas que traz nas entrelinhas manipulação e perversidade, sugere-se o livro: “O que revelam os slogans na política educacional”, organizado por Olinda Evangelista, 1. ed. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2014.

⁴⁵ O artigo “Estado e Gerenciamento da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: Recomendações do Capital Expressas na Agenda 2030”, de Eneida Oto Shiroma e Isaura Souza Zanardini, traz importantes contribuições para essas questões.

⁴⁶ Tendo como referência o ano de 1990, ano da Conferência de Jomtien.

A educação que sobrou para os pobres foi uma que, paradoxalmente, amplia o acesso à escola e restringe o acesso ao saber: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Quem gera miséria é o sistema, por isso o tipo de educação proposto pelo sistema que gera pobreza tende a não funcionar (SHIROMA; ZANARDINI, 2020).

Diante desse contexto, e conhecendo o aspecto contraditório da sociedade que gera sua reprodução, mas também possibilita as condições históricas necessárias para a sua superação, questiona-se sobre a viabilidade de uma educação pensada numa perspectiva emancipatória.

Ao falar sobre *emancipação*, entende-se necessário trazer alguns pontos referentes à *inclusão* e *exclusão*, haja vista a estreita relação que estes conceitos podem ter a depender da forma como ela é vista. Segundo Boneti (2011), o conceito de inclusão está relacionado à Modernidade e ao positivismo, que “privilegia o olhar dual e estático das relações sociais” (BONETI, 2011, p. 91) como método de compreensão da realidade social.

A partir desse olhar dual, vê-se que o conceito de inclusão nasce como antônimo da ideia de exclusão. É possível perceber que na própria ideia de “incluir” esteja presente o fato de que ela se constitui um “segundo momento”, ligado a uma ideia anterior de “estar de fora”. “Excluídas seriam as pessoas que estivessem fora do social, os leprosos, os marginais, os doentes mentais, etc. Trata-se de uma visão funcionalista de caracterizar um contingente populacional que estaria fora, à margem da sociedade” (BONETI, 2011, p. 91). Nesse sentido, inclusão se apresenta, então, como um movimento secundário, perante a exclusão como realidade social concreta. Essa característica de movimento secundário faz com que a ideia de inclusão, no contexto positivista, seja apenas derivação de seu oposto. Além disso, o binômio exclusão/inclusão supõe um projeto social acabado e estático, como afirma Boneti:

A utilização da expressão inclusão referindo-se a ações de promoção da igualdade social não se mostra afinada com a discussão atual em relação ao resgate das diferenças e do multiculturalismo. Ao se falar em inclusão pressupõe-se haver um projeto social acabado, um modo de ser e de agir determinado, cabendo às políticas públicas de inclusão social inserir neste modo de ser correto e acabado as pessoas que permanecem fora (BONETI, 2011, p. 92).

No que diz respeito à relação entre inclusão e a questão escolar, pode-se dizer que não se refere somente às crianças e adolescentes portadoras de necessidades

educativas especiais, que recentemente passaram a ser “incluídas” ao sistema educacional, mas também “dos milhões de alunos e alunas das classes populares que somente a partir da segunda metade da década de 1990 tiveram acesso à escola” (PACIEVITCH, 2013, p. 68). Essa classe recentemente “incluída” segue sendo excluída, se for considerado que continuam com as mesmas condições sociais, econômicas e culturais, as quais permanecem intactas. Isso se parece mais com uma versão do conhecido “mudar para não mudar”, tão presente na sociedade capitalista.

Como visto, nesse sentido, não se pode pensar no conceito de inclusão com referências à emancipação, uma vez que, ao se pensar em “incluir”, faz-se referência a uma sociedade definida, acabada, nas proposições do capitalismo e da burguesia. A perspectiva emancipatória visa justamente à superação da manutenção do *status quo* e das desigualdades.

Pensar a *qualidade em educação na perspectiva emancipatória* remete às ideias gerais de uma educação voltada à conscientização das classes populares, capacitando-as à reflexão crítica, a partir do método de análise, à problematização da condição social de produção de vida, visando à transformação social, como Freire propusera e, ao mesmo tempo, recordar o pensamento de Saviani sobre a importância de não se combater a cultura erudita, mas apropriar-se dela, uma vez que o combate a essa bagagem cultural atende aos interesses da elite que quer manter exclusividade de acesso a ela.

Trata-se, então, de gerar as condições históricas e materiais necessárias para se forjar um *ser humano individual capaz de ascender, abrir-se ao social, construído com bases epistemológicas consistentes, capaz de se situar no mundo, geograficamente, mas também existencialmente, e em condições de se posicionar criticamente, de modo a colaborar na construção de uma sociedade melhor do que a que se tem*. A gravidade da situação atual faz com que a possibilidade de uma sociabilidade diferente da que se vive hoje em dia seja impensável, como se fosse um plano idealizado, utópico, como algo impossível de se concretizar. Entende-se que essa seja mais uma das perversidades do modelo político, econômico e social vigente que, fundado no capital, alienou as pessoas a ponto de pensarem que outra possibilidade não seja possível.

O autor José Saramago dizia que “é preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós” (SARAMAGO, 1998, p. 41). Acredita-se que todo esforço intelectual e de práticas sociais concretas, em busca de uma sociedade

diferente da que se tem, passa por um “sair da ilha”, no sentido de olhar o modelo social vigente com paradigmas diferentes daqueles que são impostos, a fim de lhes “tirar as máscaras”, de “rasgar o véu”, de modo a mostrar a face perversa do modelo hegemônico vigente, marcado pela alienação, pela gestão da miséria, pela escravidão da maioria que gera um estilo e condição de vida que pode ser classificado como “doentio luxo” a alguns poucos, algo que se constitui tão alienante quanto os que se supõe escravizados, se se tiver como referência a questão existencial da brevidade da vida, bem como sua fragilidade e incerteza, definitivamente incompatíveis com aquilo que a “ponta da pirâmide” tem como estilo de vida.

De fato, é paradoxal que aqueles que geram alienação da massa para obtenção de seus interesses acabem por ficarem igualmente alienados, uma vez que se entende que uma vida verdadeiramente consciente passa pela perspectiva da consciência de pertença, uma sociabilidade que se faça saber que se é parte de uma totalidade mais ampla e que, sem essa condição da perspectiva social, que demanda uma visão fraterna do outro como irmão e não como inimigo, escravo ou adversário, não seja possível viver uma vida que não seja alienada, seja como escravo dos detentores do poder, seja como escravo do próprio poder.

O poder só não consome, quando ele não pertence a um grupo, ou a algumas pessoas individualmente, mas quando o próprio poder não é visto como poder e sim como oportunidade de se gerar vida, na dimensão da alteridade, do outro. Insiste-se na ideia da importância da utopia por uma sociedade melhor, pois, ainda que esta se apresente como realidade inalcançável, sem ela como objetivo não se tem o que se precisa para enfrentar o *status quo*.

Neste capítulo, procurou-se trazer elementos para uma *compreensão inicial acerca das implicações que a escola e sua função social têm na formação do sujeito*. Nisso, buscou-se pensar o sujeito e, conseqüentemente, a sociedade, a partir de funções que a escola, vinculada ao poder político, bem como ao poder econômico, assume na perspectiva da reprodução das desigualdades. Também se quis oferecer elementos para compreender que tipo de pessoa pode ser pensado, considerando a perspectiva emancipatória. Entende-se que o percurso feito traz elementos que permitem pensar sobre os limites e possibilidades para uma escola pública de qualidade.

Em sintonia com o pensamento de Saviani (2018), no que diz respeito a se pensar sobre as possibilidades para uma teoria crítica da educação, entende-se que

é preciso ter presente que a classe dominante não tem interesse algum na transformação histórica da escola, uma vez que está empenhada na preservação de seu domínio. Isso quer dizer que os detentores do poder acionam mecanismos de adaptação que justamente evitam a transformação. Isso foi exemplificado no corpo desta pesquisa ao se mencionar a “apropriação conceitual e esvaziamento de significado” que a classe hegemônica tem feito com relação a conceitos importantes que são utilizados por aqueles que almejam transformação. Entende-se, então, que uma teoria crítica, para além dos limites das perspectivas reprodutivistas, só pode ser pensada a partir do ponto de vista do interesse da classe trabalhadora, daqueles que são dominados. Sobre isso, Saviani (2018) se questiona se é possível articular a escola com os interesses dos dominados, se é possível pensar uma teoria de educação que seja capaz de ver a escola de maneira crítica, como um instrumento capaz de contribuir para a superação da marginalidade.

É preciso, então, “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2018, p. 25). Em outras palavras, ter a escola como aliada na luta contra a marginalidade significa empenhar-se no esforço no sentido de garantir à classe trabalhadora um ensino de melhor qualidade possível, dentro das condições históricas atuais. Nesse sentido, a teoria crítica tem papel fundamental, uma vez que ela pode dar concretude a esse objetivo, de modo a evitar que estes anseios sejam apropriados e emparelhados com os interesses da classe dominante.

Pelo que pôde ser visto, a educação pública brasileira tem sua história marcada por interesses, lutas e resistências, avanços e retrocessos. São contradições que configuram a luta contra-hegemônica, tendo em vista uma sociabilidade diferente de um *status quo* que se traduz em desigualdades, pobreza e morte. É nesse contexto, histórico e atual, que se encontram os desafios para a escola pública básica brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste empenho dissertativo, contextualizou-se o surgimento da escola pública na história, a partir do século XVI e, mais especificamente, na realidade brasileira, do seu surgimento aos dias atuais. Esse resgate histórico permitiu compreender que desde o seu surgimento, em cada contexto histórico, geográfico e social, a escola vem atendendo aos interesses de grupos hegemônicos. Ao se abordar a perspectiva reprodutivista, ficou ainda mais claro que esses grupos detentores do poder se impõem econômica, cultural e socialmente. Ditam os paradigmas que devem ser adotados pela sociedade da qual fazem parte e, ao fazer isso, dominam, segregam, marginalizam.

O contato com o surgimento e formação da escola pública, bem como as outras questões que foram sendo trabalhadas no desenvolvimento desta dissertação, permitiu aproximar o pesquisador do contexto de vida, da dura realidade da maior parte das pessoas que frequentaram e frequentam esse espaço de ensino. São raças, gêneros e grupos sociais que historicamente ficaram e ficam à mercê de uma sociedade marcadamente patriarcal e machista, racista, classista e conservadora, onde imperam a manipulação e o domínio.

Os estudos sobre a escola pública mostraram que a classe dominante tem como hábito conduzir as questões da educação conforme seus interesses. Diante dessa constatação, inevitavelmente, questionou-se acerca das funções e objetivos da escola pública. As perguntas sobre suas finalidades, bem como a quem ela serve, dentre outras inquietações apresentadas na introdução desta pesquisa foram respondidas a partir da perspectiva reprodutivista e da perspectiva emancipatória, tanto a partir de análises sobre como se constitui a escola em cada uma das perspectivas quanto vislumbrando as possibilidades de uma escola pública para além de sua função de reproduzir os interesses do poder hegemônico.

Se, num primeiro momento, ficou claro que havia estreita relação entre a classe dominante e a maneira como a escola funcionava, foi ao se tratar sobre a perspectiva reprodutivista que ficou evidente que a função da educação tem sido a de reprodução das desigualdades sociais. Quanto mais se avançava nas leituras e na compreensão desta perspectiva, mais claro ficava o comprometimento da educação com os interesses da classe dominante em detrimento das demais.

Quantas pessoas humilhadas por nem poder sequer sonhar em um dia aprender a ler e escrever, nos contextos onde o ensino era privilégio dos filhos dos senhores detentores do poder! Quantas pessoas enganadas! Mesmo depois, quando surgiram as escolas para os pobres, estes perceberem que não tinha como trabalhar e estudar, pois a escolha ficava entre estudar ou ter o que comer. E ainda que fosse possível tal conciliação, diversos obstáculos, como a distância da escola, falta de espaço adequado para estudar, ausência de materiais escolares, dentre outros, custavam um dinheiro que não se tinha! Quão triste constatar que na atualidade se convive com as mesmas mazelas de outrora!

A função de reprodução exercida pela escola na sociedade capitalista se traduz na manutenção de um *status quo* e reproduz, no contexto educacional, a marginalização que a maioria da população brasileira vive no contexto mais amplo, o social. Um exemplo icônico disso, que não se refere especificamente à escola, mas que destaca o aspecto da marginalização na sociedade capitalista, encontra-se na situação dos povos indígenas que desde a “grande invasão”, chamada nas escolas de “descobrimento”, vêm sendo massacrados. Nesses mesmos dias em que as linhas aqui presentes estão sendo escritas, os jornais do país estão falando não somente do número de índios mortos pela Covid-19⁴⁷, mas também de barcos de garimpeiros que passaram vários dias atirando contra os índios da etnia Yanomami.⁴⁸ Trata-se de homens, que se autodefinem como honestos, defendendo seus direitos, que estão tão à vontade em suas atividades, sobretudo devido às práticas do atual governo⁴⁹, que seguiram atacando e atirando, mesmo conhecedores da existência de leis de proteção desses povos e de sua cultura.

O exemplo anterior mostra que as consequências nefastas da sociedade capitalista atingem os mais pobres e reforçam a marginalização daqueles que já se encontram numa “periferia social e existencial”. São povos indígenas, negros, mulheres, pobres e todos aqueles que sofreram e sofrem discriminação social por

⁴⁷ No dia 20/05/2021, o site <https://covid19.socioambiental.org/> registrava 54.284 casos confirmados, 1.071 mortos e 163 povos afetados.

⁴⁸ Conferir em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2021/05/17/alvos-de-ataques-de-garimpeiros-ha-uma-semana-indios-yanomami-pedem-socorro.htm> e também: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-05/indigenas-denunciam-novo-ataque-de-garimpeiros-em-terra-yanomami> .

⁴⁹ Trata-se do governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro. O governo de Bolsonaro teve início no dia 1º de janeiro de 2019 e o mandato tem previsão de término no dia 31 de dezembro de 2022. Quando foi eleito, ele integrava o Partido Social Liberal (PSL), contudo, durante o mandato, tornou-se um político sem partido.

“não se enquadrarem”, de algum modo, aos interesses e perspectivas da classe dominante. O que foi escrito até aqui enfatiza a necessidade de contextualizar a realidade educacional como caminho de compreendê-la. Então, seria equivocada uma análise da educação que partisse de si mesma, desprendida da sociedade na qual ela está inserida. É preciso pensar a educação como participante de um projeto que se insere numa sociedade marcadamente de classes, onde estão presentes marcas históricas específicas. Ao considerar as funções da escola pública nesse quadro social de dominação e marginalização, constata-se que na perspectiva reprodutivista, a instituição escolar se configura como lócus de legitimação e de propagação de uma cultura arbitrária, que oprime e segrega.

É de grande importância, ainda, destacar que essa classe dominante tem como alicerce o poder econômico, dentro do contexto do modelo capitalista. É o poder econômico quem determina os movimentos da sociedade como um todo e do próprio funcionamento do Estado. Assim, o Estado é entendido como parte da base material da estrutura do poder do capital.

O capitalismo, em suas constantes reformas e ajustes, pautados nas *políticas neoliberais*, visam à expansão do capital. Trata-se de um contexto de mudanças que impactam a vida social e, conseqüentemente, a educação. Convive-se com essa realidade que se materializa nas políticas de privatizações, ajustes fiscais, a diminuição do papel do Estado, especialmente no que diz respeito às políticas públicas. Vive-se numa sociedade marcada por intenso e, ao mesmo tempo, desigual processo de financeirização, que ocorre em todas as áreas da sociedade, inclusive na educacional. Pode-se dizer que o atual modelo de capitalismo é globalizado, é digital e financista. Ele provoca sucessivas crises financeiras para poder acumular mais, através dos ajustes fiscais que sucedem cada crise, em que os direitos sociais são sacrificados.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa contribuiu para um resgate dos processos históricos que permitiram situar mais adequadamente os embates atuais referentes à sociedade e, especificamente, à escola pública. Trata-se de uma discussão marcada por grandes retrocessos e, ao mesmo tempo, insistentes resistências.

É importante destacar que muitos pensadores se dedicaram e se dedicam a lutar com o objetivo de desnaturalizar as concepções dominantes acerca do processo educativo, onde, geralmente, não se questiona sobre que pessoa, que sociedade e

que mundo se pretende ao educar. Trata-se de lutas a favor de uma educação mais inclusiva e de qualidade, que não seja privilégio de alguns poucos, mas que se estenda a todos. Desde muito tempo se luta por uma escola gratuita e obrigatória, como pôde ser verificado nesta pesquisa. Contudo, como foi mencionado no decorrer do texto, a universalização não é a única bandeira a ser erguida, uma vez que não se trata somente do acesso, mas do tipo de educação que se encontra nas escolas públicas. Essa importante questão da quantidade e qualidade na escola foi trabalhada nesta pesquisa.

Os estudos sobre a perspectiva emancipatória abriram caminhos para se pensar uma escola a partir dos dominados, que seja capaz de ser transformada e transformadora, intencionalmente, para além das funções de reprodução da sociedade capitalista, tal qual foi constatado. A educação emancipatória se apresenta, então, como alternativa concreta de luta contra-hegemônica, que almeja a transformação social.

Articular a educação à emancipação se constitui não somente numa postura teórica ou pedagógica, mas também política, uma vez que a escola só pode ser entendida na sua relação com a sociedade na qual ela está inserida. Isso quer dizer que a emancipação da escola passa por uma sociabilidade mais emancipada. Marx (2010), como abordado nesta dissertação, ao diferenciar emancipação política e emancipação humana, afirmava que a emancipação humana passava pelo rompimento com a sociedade burguesa, do capital. Nesta mesma pesquisa, mencionou-se que não é possível vislumbrar que isso esteja ocorrendo.

A partir do pensamento de Saviani (2003), afirmou-se que a compreensão da relação entre pessoa e trabalho constitui caminho fecundo como proposta para a formação de um sujeito que não seja alienado, mas sim emancipado. Processo esse que Saviani também caracteriza como de humanização do ser, que permite ao ser humano ir de seu processo subjetivo para uma maneira intersubjetiva de viver em sociedade.

Como visto, Gramsci identificou na cultura o caminho para que ocorresse um processo revolucionário que significasse uma nova ordem social, mais livre e democrática. Ele entende que a educação deva ser um processo que torne o ser humano consciente de que a mudança social depende da participação de forma emancipada dos processos de produção dos bens materiais, da participação efetiva e democrática nas decisões políticas. Uma escola unitária que seja contra-hegemônica

é a proposta deste autor para que se forme um ser omnilateral, ou seja, uma proposta comprometida com a humanização e colaboração entre os sujeitos, num caminho oposto à fragmentação do sujeito, que se constata na sociedade capitalista.

Nas considerações acerca do tipo de escola pública que se tem e o tipo de escola que se quer ter, bem como nas implicações desta na formação do sujeito contemporâneo, está implícito o fato de que o sistema educativo participa dos mesmos condicionamentos que estão presentes na sociedade na qual a escola está inserida. Isso significa dizer que a escola apresenta as mesmas fragilidades e limitações constatadas no âmbito social mais amplo. Logo, a superação das debilidades experimentadas na escola, que conseqüentemente incidem na formação do sujeito, tem como caminho inevitável pensar sua transformação de maneira articulada com um conjunto de transformações mais amplo.

Esse movimento contra-hegemônico exige esforço, haja vista que as políticas públicas estão atreladas às determinações de organismos internacionais que representam o capital. Essa é a realidade que é ponto de partida para se construir outra. É nesse contexto que estão situados os desafios para a educação brasileira, no que diz respeito ao direito não somente de acesso, mas de permanência com qualidade. Garantir isso é caminho fundamental para reparar uma enorme dívida social que o país tem no campo educacional. Nessa luta, para além das manobras da classe dominante, como a desconsideração do PNE (2014/2024), a reforma do ensino médio e aprovação da BNCC, congelamento dos recursos para a educação, por exemplo, é preciso reafirmar os artigos constitucionais referentes à educação e lutar por eles no sentido de sua materialização.

Entende-se que é possível reverter esse contexto de retrocessos. Contudo, para que isso se efetive é necessária uma busca, tanto por políticas quanto por ações que envolvam a sociedade civil e classe política no sentido de forte alteração da atual agenda econômica, política e educacional, que atualmente estão sendo colocadas em prática no país. Em outras palavras, reverter o movimento de retrocessos implica uma ruptura com a atual dinâmica sócio-política, no sentido de superar os limites impostos pela sociedade dominante.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza no Brasil**: ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ALGEBAILLE, Eveline Bertino. **Escola pública e pobreza**: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- ALMEIDA, Jane Barros. **Educação ao longo de toda a vida**: uma proposta de educação; trabalho e conhecimento como forças produtivas do Capital. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- BERTONCELO, Edison Ricardo Emiliano. “Eu quero votar para presidente”: uma análise sobre a campanha das diretas. **Lua Nova**, São Paulo, n. 76, p. 169-196, 2009.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Trabalhos e projetos. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Olho D’água, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrânco; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, Universidade Federal de Alagoas, v. 10, n. 21, maio/ago. 2018. ISSN Eletrônico 2175-6600. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/5087-20168-2-PB.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; GHIRALDELLI JR., Paulo; WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é**: educação, pedagogia, universidade. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRUTTI, Tiago Anderson; DORNELES, Elizabeth Fontoura; ADAMS, Adair. Liberdade aos trabalhadores africanos e reconhecimento político das mulheres em Condorcet. **Revista Fórum Identidades**, v. 22, n. 22, p. 223-233, jan./abr. 2016.

CARVALHO, Maria Helena da Costa. Sociedade e educação: um balanço da relação trabalho-educação. **Educação: teorias e práticas**, Universidade Católica de Pernambuco, ano 02, n. 02, p. 11-37, dez. 2002.

CASTEJON, Mariângela; SANTOS, Welson Barbosa. **Boletim Técnico IFTM**, Uberaba – MG, ano 03, n. 01, maio/ago. 2017.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CLAUSSE, Arnould. **A relatividade educativa: esboço de uma história e de uma filosofia da escola**. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1976.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.** [online], v. 40, 2019. e0224639.

DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, UFPR, Curitiba, PR. 24 a 27 de julho de 2016. **Anais [...]** Curitiba, 2016.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRAZÃO, Dilva. **Denis Diderot: filósofo e escritor francês**. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/denis_diderot/. Acesso em: 12 mar. 2021.

FREITAS, Eduardo de. Surgimento dos Estados Nacionais. **Brasil Escola**. [2020?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/como-surgira-os-estados-nacionais.htm>. Acesso em: 06 nov. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade. *In*: UCZAI, Pedro (Org.). **Outra Educação é Possível e**

Necessária: os desafios da educação brasileira. 2 ed. Florianópolis: [s.n.], 2010. p. 181-205.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação:** visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o ataque neoliberal ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organizações. 10. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (Orgs.). **Educação no Brasil:** história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MIGUEL, Luiz Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

MORAES, Carmen S. V.; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, p. 03-04, maio 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Org.). **Educação e Luta de Classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PACIEVITCH, Thais. Garantia do direito à educação: reprodução e/ou emancipação social? *In*: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR. 23 a 26 de julho, 2013. **Anais [...]** Curitiba, 2013.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 239-252, maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120/7679>. Acesso em: 06 nov. 2020.

PERES, Elisandra de Souza. **Currículo e Emancipação: uma articulação possível?** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PINO, Ivany Rodrigues *et al.* A educação no atual cenário político econômico mundial: a disputa eleitoral e os retrocessos na educação. **Educ. Soc.** [online], v. 39, n. 144, p. 515-521, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-515.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 01, n. 01, p. 83-94, ago. 1997.

RIBEIRO, Danielle. **Estado e capital em István Mészáros** [recurso eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126221/ISBN9788579835742.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 maio 2021.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancizar. O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 02, n. 02, p. 74-98, 2010. DOI: 10.20396/rfe.v2i2.8635492.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio: formação docente para a educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fio Cruz. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, ago. 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. Estado e Gerenciamento da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: recomendações do capital expressas na agenda 2030. **RPGE**, Araraquara, v. 24, n. esp. 01, p. 693-714, ago. 2020. e-ISSN: 1519-9029.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Osmar Martins; DOMINGUES, Analéia. Emancipação política e humana em Marx: alguns apontamentos. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. ISSN: 1984-4735, n. 04, p. 67-81, dez. 2002. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo4_20131.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 135-145, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900/7463>. Acesso em: 19 ago. 2020.

TONET, Ivo. **A propósito de “glosas críticas”**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

WATANABE, Graciella. **A divulgação científica produzida por cientista: contribuições para o capital cultural**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas de ensino (1931-1961)**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.