
PARA UM ESTUDO MARXISTA DA ESCOLA COMO FORMA SOCIAL**PARA UN ESTUDIO MARXISTA DE LA ESCUELA COMO FORMA SOCIAL****FOR A MARXIST STUDY OF THE SCHOOL AS A SOCIAL FORM**Carolina de Roig Catini¹

Resumo: O artigo apresenta uma ideia de investigação marxista sobre a escola como *forma social*, fundamentada nos conceitos de fetichismo e reificação. Parte da contraposição entre uma situação escolar concreta e particular; e suas definições universais e formais para refletir e propor um modo de conhecer as configurações da relação entre educação e sociedade.

Palavras-chave: escola; capitalismo; forma social; classes sociais.

Resumen: El artículo presenta una idea de investigación marxista acerca de la escuela como *forma social*, embasada en los conceptos de fetichismo y cosificación. El parte de la contraposición entre una situación escolar concreta y particular, y sus definiciones universales y formales para pensar en y proponer un modo de conocer las configuraciones de la relación entre la escuela y la sociedad.

Palabras-clave: escuela; capitalismo; forma social; clases sociales.

Abstract: The paper presents an Idea of Marxist investigation on school as a *social form*, founded in the concepts of fetishism and reification. It departs from the contraposition between a concrete and particular schooling situation and its universal and formal definitions to reflect upon and propose a manner to understand the configurations of the relationship between school and society.

Keywords: school; capitalism; social form; social classes.

Introdução

Numa sala de professores de uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio da periferia da zona sul de São Paulo, a desolação de uns poucos docentes, que com o jornal na mão observam mapas e listas de classificação das escolas. Era o famigerado ranking feito por um índice de desenvolvimento da escola básica (IDESP)², que avalia o rendimento dos alunos nos conhecimentos básicos de português e matemática e o fluxo escolar. Poderiam estar lamentando o fato de que, numa escala de 0 a 10, a média em nenhuma das cidades ultrapassou a medíocre marca dos 2,5 no último ano do ensino Médio, o que significa um nível de aprendizado baixíssimo dos alunos do Estado. Ou poderiam lastimar que sua escola fazia parte do limbo das que ocupavam o final da lista. Ou ainda, que essa má qualificação não lhes daria direito a qualquer bônus salarial³. Aproximei-me deles sem nada perguntar. “Bem-vinda, veio em dia de cão, hoje a escola está um caos maior do que o comum, faltaram 6 professores, além de estarmos há meses sem professor de química e física”. Como não havia professores eventuais em número suficiente, várias turmas estavam com horários vagos. Um ruído ensurdecedor vinha da quadra, que apenas víamos de longe pelas frestas do muro. Os sons mal se distinguiam entre um e outro “pancadão” que saíam de aparelhos celulares e alimentavam em cada pequeno grupo reunido entre conversas permeadas de brincadeiras, danças e outros gestos erotizados e violentos.

O inspetor passeava pelo espaço. Ao mesmo tempo em que tudo lhe parecia natural, estava em alerta e olhava atento a qualquer movimento mais abrupto em meio a tantos outros. Tocaram os sinais de fim do recreio e a movimentação daqueles quase quinhentos alunos mudou, uns corriam, outros andavam calmamente, outros bradavam contra a chatice das aulas para que todos ouvissem seu desgosto por retornar às suas salas. Caminhávamos pelos corredores em meio aos estudantes, que gritavam daqui e dali qualquer coisa pra chamar a atenção, até que um deles se dirigiu ao professor de história: “Aê fessor, manda aquela vagabunda da diretora engolir aquela cadeira que não vou pagar nada não”. Tinha ele enfrentado a professora de biologia que lhe cobrou a tarefa de casa no dia anterior. Levantou a cadeira, ameaçou-a e jogou a cadeira em cima da mesa dela, estilhaçando seus óculos e atingindo de raspão seu braço. Ela se descontrolou, deu um “chilique” e foi ridicularizada pelos alunos. Saiu chorando da sala de aula, e o aluno, pelas mãos do professor de história, foi encaminhado à diretoria.

Nem o aluno, nem o professor nutriam respeito pela diretora, completamente albeia aos problemas de ensino, e principalmente por conta dos casos de corrupção que se envolveu no ano passado. Era desvio de verba, de merenda e até de materiais pedagógicos que não chegavam na sala de aula. O processo administrativo poderia demorar anos para apurar os fatos, e ela provavelmente continuaria responsável por aquela escola por muito tempo ainda. Ela, que não costumava passar o dia em seu local de trabalho, por acaso estava ontem na escola na hora do conflito e teve que se posicionar: disse que o aluno teria que consertar a cadeira quebrada e que ela chamaria seus pais à escola. Ele deu risada e respondeu em voz alta: “Rá! pode chamá, minha mãe vai é te pegar na porrada”. Quando estava no primeiro ciclo, tudo era culpa dele. Os professores, antes mesmo que ele se tornasse este rapaz arisco e violento, tratavam-no como assunto de jornal popular nos conselhos de classe. Desenhava muito bem, ficava atento a algumas atividades, mas no geral todos concordavam que ele não tinha jeito mesmo. Era preto, morava num barraco, e certamente iria virar um marginal, com aquela mãe barraqueira que arranjava confusão toda hora, e que o deixava sozinho pelas ruas com aquelas roupas imundas. “Que outro futuro teria?”, recapitulou o professor de história. De fato, ele chegou ao quinto ano transformado: respondia sempre com insultos, fomentava a baderna e o brilho nos olhos da pouca inocência que ainda conseguira preservar se perdera de vez com a morte do irmão, fuzilado sem motivo pela polícia na rua em que morava...

Prosseguindo a visita à escola, eu observava os cartazes pregados nos corredores com as melhores notas dos alunos, as portas quebradas e as paredes cheias de infiltrações. Neste caminho para a sala da sétima A, a professora de geografia tomava um gole d’água pra engolir um ansiolítico. “Ninguém aguenta o tranco sem remédios”, dizia ela. Segundo ela, dentre seus colegas quase todos tomavam medicamentos contra depressão, ansiedade, stress e afins. Como aquela turma era das piores, queria prevenir aquele terrível sentimento pós-aula, de inutilidade e impotência, que lhe fazia chorar deprimida, causava-lhe insônia, e mais recentemente culminara num verdadeiro pânico de entrar na escola. Antes de começar a aula ainda me prevenia: quase nem consigo trabalhar os conteúdos nesta sala, entre os 10 minutos pra fazer todo mundo sentar e os 10 minutos finais da aula já tomados pela impaciência dos alunos, sobravam meia hora. Delas também perdia mais uns tantos minutos pedindo silêncio, dando outras broncas, negociando saídas para ir ao banheiro, ou sendo atrapalhada pelos toques dos telefones que interrompiam a aula. “Às vezes só passo umas coisas na lousa para eles copiarem. Assim me canso menos, e aguento melhor o turno da tarde numa escola municipal”.

Um caso como este, mesmo que fosse uma exceção, mereceria atenção de educadores e também de não educadores. No entanto, embora apresentado a partir de um caso particular, insinua-se como um quadro quase comum, sobretudo, para as escolas situadas nas imensas periferias das grandes cidades. A exceção atualmente se manifesta em exemplos de boas práticas de ensino e de convivência mais ou menos tranquila em algumas escolas públicas. E ao contrário de ser grande alvo de atenção, de tão comum, tornou-se invisível: “invisível como um elefante”, nas palavras de Antônio Alvaro Soares Zuin (2012), que ao analisar uma situação-limite – mais uma chacina no interior de uma escola – trata-a como momento em que se rompe o silêncio, colocando à prova a nossa resistência em admitir e entender este “caldo belicoso [que] avança cada vez mais nas escolas”⁴. Com a resistência que se opõe à análise deste tipo de violência, que parece ser cada vez mais o cerne da relação educativa escolar hoje, deixamos de refletir sobre “nossa participação, como educadores, nas histórias de vida dos elefantes” (ZUIN, 2012). E não conseguimos saber exatamente porque e como tem se desenvolvido este ressentimento dos mais jovens contra a geração responsável pela sua educação, ou seja, estes que têm como trabalho o desafio de “formar” numa sociedade deformada. Esse clima bélico, mais ou menos presente em cada escola, refere-se à maneira pela qual a esta se situa no interior de relações sociais mais amplas, numa conjuntura violenta como a que vivemos atualmente⁵. É nessa *escola do mundo ao avesso*, de que fala Eduardo Galeano (2010), que se difunde o ensino do medo e da covardia, espriada nos tempos de crise:

Num mundo que prefere a segurança à justiça, há cada vez mais gente que aplaude o sacrifício da justiça no altar da segurança. Nas ruas das cidades são celebradas as cerimônias. Cada vez que um delinquente cai varado de balas, a sociedade sente um alívio na doença que a atormenta. A morte de cada mal-vivente surte efeitos farmacêuticos sobre os bem-viventes. A palavra farmácia vem de *phármakos*, o nome que os gregos davam às vítimas humanas nos sacrifícios oferecidos aos deuses nos tempos de crise (GALEANO, 2010, p. 81).

Mas é evidente que a manifestação dessa violência nas relações escolares possui especificidades, bem como formas próprias de ocultamento e de naturalização no interior da “ordem escolar”, onde se condensam e se fixam as práticas em relações objetivas: uma média de alunos, um ranking de classificação da qualidade do ensino, um salário maior em troca de uma posição mais elevada neste ranking, ou um vasto conjunto de estatísticas. Mesmo nas novas formas de *bullying* há uma atualização da antiga prática escolar de dar lugar às diferenças por meio da violência dos estigmas, o que também compete para fixar as relações educativas, ao se reificar os atributos individuais.

Esta violência entranhada nas relações escolares coloca questões sobre a função social que a escola cumpre: seja no que tange ao seu lugar na socialização de crianças e jovens, seja no que se refere à socialização dos conhecimentos⁶. E além dessas problemáticas sobre o ensino mesmo, fica candente a pergunta sobre os próprios objetivos da educação: que função a escola cumpre diante da sua tarefa de, por exemplo, formar para o trabalho e para a inserção na vida social? Qual o significado que a escola assume como materialização de um direito social?

A Forma da Educação Escolar

Numa primeira aproximação, a escola é um pressuposto para a inserção no mundo letrado e na vida cultural, é a principal instituição responsável pela transmissão dos conhecimentos, que garante às crianças, jovens e adultos a convivência e a socialização, contando com intervenções de especialistas orientadas a este fim. Nela, os conhecimentos escolares são, de tempos em tempos, avaliados e mensurados, de acordo com a previsão do nível de aprendizado estipulada pelos currículos e programas de educação. Por outro lado, na escola as relações educativas são mediadas por instrumentos didáticos de trabalho (lousa, livro didático, computadores, etc.), bem como pela divisão de tarefas que se dá na fragmentação dos cargos, e se materializa na hierarquia, na divisão das disciplinas pelas áreas do saber, etc. Com isso, produz-se aí uma prática especializada de ensino, que se desenvolve na oposição entre aluno e professor, quem aprende e quem ensina. A escola é ainda o meio para se garantir os direitos sociais, em especial, o direito à própria educação, pressuposto da assunção das responsabilidades próprias à vida adulta. Nesse bojo, destaca-se a formação voltada para o trabalho, tarefa primordial da escolarização popular.

Considerando superficialmente o estado das coisas e, sobretudo, a necessidade social da escola e a inexistência de outra instituição que cumpra tais tarefas, a escola é inquestionável enquanto meio de educar. Seu conteúdo está tão complexamente interiorizado no modo de viver capitalista que tem deixado de ser objeto de crítica teórica, e quando assim é considerada, é apenas porque aparecem supostos “desvios” em sua trajetória que a impedem de cumprir adequadamente suas pretensas funções, em suas crises periódicas; e por conta da necessidade cíclica de colocar em prática reformas políticas e pedagógicas, umas mais, outras menos importantes e impactantes para o sistema de ensino.

O que isto quer dizer é que, depois de educar tantas gerações, a escola ganhou contornos naturalizados no interior da sociedade, o que impõe desafios à investigação crítica. Isso porque a “reflexão e a análise burguesa das *formas de vida* humana começam “*post festum*”, como nos diz Marx e, por isso, “já possuem a estabilidade de formas naturais da vida social, antes que os homens procurem dar-se conta não sobre o caráter histórico dessas formas, que eles antes já consideram como imutáveis, mas sobre seu conteúdo” (MARX, 1988, p. 73).

Parte dos predicados positivos da escola diz respeito aos seus princípios universais, que se desenvolvem em oposição às situações particulares. Tal universalização do atendimento educacional se materializa na forma da tendência à generalização do alcance da escola, fomentado pela iniciativa privada e perseguida pelos Estados por meio da expansão dos sistemas de ensino e das disposições legais que fomentam o acesso à educação escolarizada, tornando-a obrigatória. Isso contribuiu de maneira definitiva também para a generalização de uma maneira específica de educar e, com o desenvolvimento da sociedade capitalista, a forma escolar torna-se, progressivamente, o que podemos chamar de um *modo de educar socialmente necessário*, já que trata-se de um dos principais meios de se efetivar a inserção de crianças, jovens e adultos na vida social.

Assim, a escola, consolidada num longo processo histórico como modo privilegiado de educar as novas gerações, constitui-se como organização separada de outras esferas da vida social e, ao mesmo tempo, integrada à totalidade de relações sociais. A cisão e a inserção se desenvolvem como polos opostos e complementares das relações educacionais. A separação pela especialização das funções cria uma aparência de independência em relação a outros setores da vida social, na medida em que particulariza as relações especificamente educativas, mas, ao mesmo tempo, seu objetivo social só pode ser alcançado na inter-relação entre a educação e outras relações sociais.

Diante do confronto entre a inicial imagem caótica e irracional de uma situação de ensino concreta, e uma imagem racionalizada e abstrata da estrutura formal da escola, aparece um aspecto comum aos conteúdos formais e concretos desta forma de educar: ambos se dão por meio de relações objetivadas, mediadas pelas coisas. Quer dizer, ao mesmo tempo em que cada experiência particular é singularizada, a educação de massas demanda certo grau de homogeneização e abstração das características concretas, sem as quais é impossível a relação da educação escolar como trabalho de ensinar.

Na prática, ao mesmo tempo em que as especificidades buscam espaço para se manifestar, os efeitos de uma homogeneização se efetivam, e de fato, de um ponto vista, “não interessa se um é míope, o outro disléxico e um terceiro assistiu o pai surrar a mãe ainda ontem à noite. Na escola todos são iguais e há trabalho a fazer” (BRACHER, 2004). A formalidade das relações impõe uma certa abstração das diferenças, por meio de práticas dirigidas universalmente *para todos*, e é sobre esta igualdade formal que se dão as relações educativas concretas, que são particulares e se distinguem como processos educativos atomizados, mas que devem mover-se num quadro pré-definido que implica numa continuidade de tais relações, socialmente determinadas. Como diz Rubin (1980, p. 36), a *forma social* “é simultaneamente o resultado do processo prévio de produção e das expectativas sobre o futuro”.

Estudar os nexos da escola com o modo de produção capitalista e, em conjunto, enunciar criticamente a forma e a função social da educação escolar não é um esforço original. Pelo contrário, a busca de tal compreensão foi encampada por inúmeros teóricos e militantes, em diversos países e em diferentes momentos históricos. Mas ainda faltam respostas para certas questões que nos levem a compreensão do lugar que a educação escolar ocupa no interior das relações sociais capitalistas. Afinal, porque a forma escolar tornou-se o modo dominante de educar no interior das relações sociais capitalistas? *A generalização da educação na forma-escola tem relação com a generalização da forma mercadoria e, conseqüentemente, do trabalho assalariado?* Que relação existe entre as figuras próprias do modo dominante de educar (aulas, avaliações, seriação, etc.) e as relações sociais capitalistas?

A nossa hipótese é que a resposta para tais perguntas passa pelo exame das contradições entre o que é particular e concreto na escola, e suas determinações formais e universalizantes; de modo a investigar essa situação “em que podemos pensar a escola sem a educação, mas não podemos pensar a educação sem a escola” (SAVIANI, 1996, p. 06), ou seja, uma situação na qual a *forma* prevalece sobre a própria formação (SILVA, 2005). Grosso modo, o conceito se refere à subsunção dos conteúdos concretos à totalidade formal capitalista, assim, o exame da educação no capitalismo deve passar pela

crítica da escola como *forma social*, sendo o conceito *fetichismo* central para situar a posição da educação no modo de produção capitalista, no interior de uma leitura da reificação das relações educativas, seja no que concerne aos meios ou aos fins educativos, passando pela relação entre as formas escolares e as formas do capital (propriedade, mercadoria, força de trabalho), e o fetichismo do próprio *direito* como forma social específica desta totalidade (PASHUKANIS, 1972).

À princípio, parece necessário apreender a relação entre as classes sociais, que são caracterizadas pelo compartilhamento de condições econômicas de existência ou pela maneira como elas reproduzem materialmente suas vidas, mas também se definem pelo compartilhamento de interesses comuns, por uma cultura e educação próprias, bem como de um conjunto de hábitos, valores, etc., e tais identidades produzem laços, que podem se expressar em formas de organização política⁷. Se a constituição da classe capitalista se dá de modo automático e se move por meio de personificações do capital, a organização do proletariado em classe não pode se dar de forma automática, não pode se dar por meio do Estado, ou de qualquer outra forma fetichista. Ao contrário, sua constituição em classe está ligada à capacidade de combate à sociedade capitalista e, neste caso, tal constituição tem a ver com a posição dos trabalhadores no interior da luta de classes, com sua ação efetiva, que se relaciona ao desenvolvimento de sua consciência de classe.

Nas palavras de Marx, o fundamento material da existência das classes é econômico; isto é, “a forma econômica específica na qual trabalho não-pago se extorque dos produtores imediatos exige a relação de domínio e sujeição tal como nasce diretamente da própria produção, ao mesmo tempo em que a determina” (MARX, 1974, p. 907). É exatamente nas relações de produção que se fundamentam a estrutura econômica, mas também a “a estrutura política que lhe é própria”: “É sempre na relação direta entre os proprietários dos meios de produção e os produtores imediatos [...] que encontramos o recôndito segredo, a base oculta da construção social toda e, por isso, da forma política do Estado numa dada época” (MARX, 1974, p. 907).

O Estado, nessa concepção, é uma forma social capitalista que resulta e produz o conjunto das relações sociais capitalistas. E no interior dessa forma política é que as finalidades da educação se definem: a educação volta-se para a formação do cidadão e para sua qualificação para o trabalho, isto é, para certa forma de participação política e para a formação universal para o mercado de trabalho, como condição de existência na sociedade capitalista. Mas é justamente neste ponto que a situação de classe se escamoteia e aqui reside, em parte, a dificuldade.

Vejam brevemente. Do ponto de vista do Estado, cada membro da sociedade, independente da classe social, é tomado como um *cidadão*: como a sociedade civil apresenta-se como uma junção de pessoas com interesses privados, e neste sentido, se contrapõe ao poder “público” e à participação política, o Estado somente pode relacionar-se com ela submentendo-a à sua forma política. Assim, pergunta Marcio Bilharino Neves (2000): “quem é o cidadão senão o indivíduo despojado de seus liames de classe?”⁸. A forma política gera uma situação de aparência de igualdade, que permite manejar os conflitos inerentes à exploração e à dominação capitalista. Assim, “o direito não reconhece nenhuma

distinção de classe”, pois ele mesmo é “como todo direito, o direito da desigualdade”, pois só pode consistir, “na aplicação de uma medida igual” para indivíduos desiguais (MARX, 1977, p. 232).

Essa medida igual se refere ao esteio da Lei na propriedade privada na qual a igualdade “não é aparência ilusória da desigualdade verdadeira: é sua forma de aparecimento” (GRESPLAN, 2003, p. 99). Isto quer dizer que a igualdade de fato se realiza como momento da relação social, mas como uma igualdade *formal*, que não elimina, e nem pode eliminar, a desigualdade de classe como relação *essencial* do capitalismo. Tal igualdade consegue “reduzir a relação entre capitalista e trabalhador à de comprador e vendedor da força de trabalho, quando, realmente, esta última relação só existe porque o trabalhador é desapropriado dos meios de produção” (GRESPLAN, 2003, p. 100). Dessa forma, na fórmula contraditória e inapreensível pela teoria tradicional, “é a própria desigualdade que permite a situação em que ambos aparecem como iguais” (GRESPLAN, 2003, p. 100).

Assim é possível compreender a formação da força de trabalho como tarefa da educação: se é absolutamente necessário que todos apareçam como proprietários privados que se relacionam entre iguais, e tendo a escola tornado-se base para a formação massiva de força de trabalho, ela deve promover a constituição do indivíduo como sujeito do direito. Esta é a figura elementar das relações sociais capitalistas, cuja forma jurídica concentra as determinações da liberdade, da igualdade e da propriedade; em outras palavras, a escola forma o “sujeito proprietário que, no mercado, pode oferecer a si mesmo [sua força de trabalho] como mercadoria” (NAVES, 2000, p. 83).

O fetichismo que usualmente recobre as relações educacionais faz com que as desigualdades de acesso a tipos distintos de educação pelas classes sociais antagônicas não sejam consideradas como tal, mas como meras diferenças que não constituem uma questão política, e relacionam-se apenas a uma questão privada. Nesse processo de reificação, a própria educação se torna uma propriedade que detém seu portador:

O Estado elimina, à sua maneira, as distinções estabelecidas por *nascimento, posição social, educação e profissão*, ao decretar que o nascimento, a posição social, a educação e a profissão são distinções não políticas; ao proclamar, sem olhar a tais distinções, que todo o membro do povo é igual parceiro da soberania popular, e ao tratar do ponto de vista do Estado todos os elementos que compõem a vida real da nação. No entanto, o Estado permite que a propriedade privada, a educação e a profissão *atuem à sua maneira*, a saber, como propriedade privada, como educação e profissão, e manifestem a sua natureza *particular*. Longe de abolir estas diferenças *efetivas*, ele só existe na medida em que as pressupõe; apreende-se como *Estado político* e revela a sua *universalidade* apenas em oposição a tais elementos. [...] Não há dúvida! Unicamente assim, *por cima* dos elementos *particulares*, é que Estado se constitui como universalidade. (MARX, 1993, p. 44-45).

Assumir a contradição, por exemplo, de que a educação pública possa aparecer como propriedade privada dos sujeitos de direito, significa encarar a necessidade de uma crítica que parta das categorias que revelam os fundamentos profundamente contraditórios das relações educativas que se desenvolvem no interior das relações sociais capitalistas.

Conclusão

Em suma, uma análise marxista do modo de educar capitalista deve passar pela sua articulação com as classes sociais, mas também em seus aspectos de *forma social*, pela análise de seus nexos com o modo de vida capitalista. Apenas a partir do estudo dos fundamentos do desenvolvimento da educação no capitalismo é podemos compreender a relação entre aspectos universais do direito à educação e elementos que conferem particularidade a cada situação concreta. Ainda mais num momento em que a exceção tornou-se regra e tem nos impedido de determinar conscientemente os fins e os meios da própria educação. Em contextos como o atual, o “vazio agressivo” de que fala um dos personagens de Beatriz Bracher, invade a escola e impele a busca de sentido para a educação:

Algo não funciona bem no motor da educação. O messianismo humanitário, a catequese revolucionária e o pragmatismo utilitário evaporaram, os professores derrapam e afundam, a culpa é dos alunos. Os pais cobram a disciplina que não impõe, os alunos o respeito que não oferecem, os professores um significado que não encontram em suas vidas. Da escola espera-se o que não se é capaz de criar na vida. E essa vida insatisfeita invade a escola com a violência estéril de um maremoto. Os diretores lutam suas batalhas sem saber a que guerra pertencem as batalhas. Para que educar? Criar homens livres, revolucionários, críticos, úteis, cidadãos, cada década com seu objetivo. E agora? (BRACHER, 2004, p. 46).

Referências:

- BRACHER, B. *Não Falei*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- GALEANO, E. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.
- GRESPLAN, J. L. S. *Dialética do Avesso*. In: MARXISMO E CIÊNCIAS HUMANAS. São Paulo: Xamã/CEMARX/IFCH, 2003.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política* (livro I, tomo I). São Paulo: Nova Cultural: 1988.
- _____. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- _____. *18 Brumário e Cartas a Kulgelmann*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. Questão Judaica. In: _____. *Manuscritos económicos filosóficos e outros textos escolhidos*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- _____. Crítica ao Programa de Gotha. In: _____. *Textos Vol. II*. São Paulo: Edições Sociais, 1977.
- PASHUKANIS, E. *Teoria Geral do Direito e Marxismo*. Coimbra: Ed. Centelha, 1972.
- NAVES, M. B. *Marxismo e Direito: um estudo sobre Pachukanis*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.
- SAVIANI, D. *Para uma História da Educação Latino-Americana*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SILVA, F. L. Notas sobre relação entre educação e negação. In: SEMINÁRIO SOBRE THEODOR ADORNO, 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Intituto Goethe, 2005.
- RUBIN, I. I. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- ZUIN, A. A. S. Invisível como um elefante. *O Estado de São Paulo* (Caderno Aliás), São Paulo, 23 dez. 2013.

Notas:

-
- ¹ Doutora (2013) na área de Educação, Estado e Sociedade, mestre em Sociologia da Educação (2008) e graduada em Pedagogia (2004), todos realizados na Faculdade de Educação da USP. Tem experiência em educação formal e não formal, formação de educadores e na pesquisa educacional, com ênfase nos estudos do marxismo e educação. Atualmente é professora do Departamento de Ciências Sociais da Educação (DECISE), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: carolcatini@usp.br.
- ² IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, que calcula pontos de cada escola a partir das notas do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento dos alunos do Estado de São Paulo) e fluxo escolar. Fonte do ranking 2013: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/idesp-2010>>.
- ³ “Nesse ano, 83,4% das escolas receberão parte de R\$ 590,2 milhões em bônus que serão distribuídos para 206 mil servidores”, segundo reportagem da Folha de 06 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1258443-avaliar-escolas-para-distribuir-bonus-e-um-contrassenso-diz-pedagogo-sobre-idesp.shtml>>.
- ⁴ Cf. Zuin (2013). Trata-se de um comentário sobre o caso da *Sandy Hook Elementary School*, de Newton, em Connecticut (EUA), ocorrido em dezembro de 2012, quando um ex-aluno entrou na escola armado, matou 20 crianças e 6 adultos (dentre os quais a sua mãe) e depois se suicidou. Nesse artigo, o autor menciona também outros episódios do gênero: em abril de 2012, numa escola no Realengo, Rio de Janeiro, um ex-aluno matou 12 alunos feriu vários outros; além de outro caso nos EUA, no qual, em 2007, um estudante matou 32 pessoas dentro do Instituto Politécnico de Virgínia. Em ambos os casos aparentemente os assassinos foram motivados pelas humilhações e outras formas de *bullyngs* que sofreram durante a vida escolar. Por fim, o título faz referência ao filme *Elephant* (2003) de Gus Von Sant, que retrata o massacre numa escola de Columbine em abril de 1999.
- ⁵ Pesquisa publicada pela Apeoesp (Associação de Professores do Estado de São Paulo) em 10 de maio de 2013, diz que 57% dos docentes consideraram a escola um lugar violento para se trabalhar.
- ⁶ Segundo os resultados da aplicação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 2011, nível de aprendizado “abaixo do adequado” foi a nota de 58% dos alunos na disciplina de matemática e 37,5% na prova de língua portuguesa. Já a quantidade de alunos que atinge o nível “adequado” em matemática é de apenas 12% em matemática e 26% em português. O índice de analfabetismo do Censo de 2010 ainda era de 9,6% da população com mais de 15 anos. Além dos índices, uma profusão de relatos de docentes de Ensino Médio ou de universidades privadas voltadas às classes baixas indicam a incapacidade dos alunos de interpretar um texto ou escreverem uma redação adequadamente.
- ⁷ “Sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais, forma-se toda uma superestrutura de sentimentos variados, ilusões, maneiras de pensar e concepções de vida distintas e peculiarmente constituídas. A classe inteira os cria e os forma sobre a base de suas condições materiais e das relações sociais correspondentes” (MARX, 1997, p. 51-52).
- ⁸ “Pois bem, se o Estado é a esfera de existência exclusiva da política – lugar de representação dos interesses gerais –, e se a sociedade civil é o lugar onde habitam os interesses particulares, o acesso à esfera do Estado só pode ser franqueado pelos indivíduos despojados de sua condição de classe – posto que pertencer a uma classe social não pode ser reconhecido pelo Estado –, e qualificados por uma determinação jurídica: o acesso ao Estado só é permitido aos indivíduos na condição de cidadãos” (NAVES, 2000, p. 82).

Recebido em: 04/2014

Publicado em: 12/2014.