

**DA ESCOLA *DO* CAPITAL À ESCOLA *DO* PROLETARIADO: PELA SUPERAÇÃO DA
EDUCAÇÃO *PARA* O MERCADO**

**DE LA ESCUELA *DEL* CAPITAL A LA ESCUELA *DEL* PROLETARIADO: POR LA
SUPERACIÓN DE LA EDUCACIÓN *PARA* EL MERCADO**

**FROM THE SCHOOL *OF THE* CAPITAL TO THE SCHOOL *OF THE* PROLETARIAT:
OVERCOMING EDUCATION *FOR* THE MARKET**

DOI: <http://10.9771/gmed.v13i2.42462>

André Souza Santos¹

Maria Cristina Gomes Machado²

Resumo: objetivou-se distinguir práticas e interesses das escolas *do* e *no* Estado capitalista mediante a análise de artigos sobre a educação nas Constituições e LDB's, que destacam a função escolar mercadológica; posteriormente, estabeleceu-se vínculos entre a escola real *do* capitalismo e uma escola possível *da* classe trabalhadora. Procedeu-se leitura qualitativa de caráter descritivo-analítica de fontes históricas documentais e o estudo e recuperação de autores da educação crítica e do marxismo. Questionou-se: como é possível superar o 'paradigma mercadológico' da formação escolar? Entendeu-se que a supressão do caráter 'mercantil' da educação se dará por intermédio da problematização do sentido da educação ao mestre e ao aluno e a instrumentalização ao enfrentamento da exploração do trabalhador.

Palavras-chave: Educação. História da educação. Educação e política.

Resumen: el objetivo era distinguir las prácticas e intereses de las escuelas en el estado capitalista a través del análisis de artículos sobre educación en las Constituciones y Leyes del LDB que destacan la función escolar metodológica. Por consiguiente, se establecieron vínculos entre la escuela real *del* capitalismo y una posible escuela *de la* clase trabajadora. Se realizó una lectura cualitativa descriptiva-analítica de fuentes históricas documentales y se llevó a cabo el estudio de recuperación de los autores de la educación crítica sobre el marxismo. Por lo tanto, se cuestionó: ¿cómo es posible superar el 'paradigma mercadológico' de la formación escolar? Se entendió que la supresión del carácter 'mercantil' de la educación se llevará a cabo a través de la problemática del significado de la educación para los profesores y estudiantes con instrumentalización para hacer frente a la explotación del trabajador.

Palabras clave: Educación. Historia de la Educación. Educación y Política.

Abstract: the objective was to distinguish practices and interests of schools *of the* and *in the* capitalist state through the analysis of articles about education in the Constitutions and LDB Laws that highlight the market school function. Therefore, links were established between the real school *of the* capitalism and a possible school *of* working class. A qualitative descriptive-analytical reading of documentary historical sources was performed and the study with the recovery of authors of the critical education of Marxism. Thus, we ask: how is it possible to overcome the 'market paradigm' of school education? It was understood that the suppression of the 'commercial' character of education will take place through the problematization of the meaning of education of the teacher and the student with the instrumentalization of coping with the exploitation of the worker.

Keywords: Education. History of Education. Education and Politics.

Introdução

A história da educação no Brasil ocorre concomitantemente às transformações econômicas e à ascensão do capitalismo no mundo, que demarcou, desde a origem dos Sistemas Nacionais de Ensino, no século XIX, a escola como âmbito de sua manutenção, isto é, de conformação e de ordenamento dos povos em sociedades que enfrentavam mudanças radicais como o fim da escravidão, as republicanizações, a criação de poderes judiciários, os *contratos sociais* e outras especificidades, cuja premissa era reorganizar os Estados Nacionais, representantes da *superação* do absolutismo.

Evidentemente, não é correto conceber a escola, *naturalmente*, como um *espaço capitalista*, afinal, os processos educativo-escolares, historicamente, tornaram-se parte da formação humana de qualquer cidadão, que, passível de se inserir em uma nova cultura de trabalho e sociedade, apreende essa dinâmica, por entre âmbitos, nos bancos escolares. A educação, todavia, é objeto de desejo do mercador e do trabalhador; este, materialmente impotente, ‘aceita’ o *projeto do mercado* e interpreta o ensino, no máximo, como oportunidade de desenvolver aptidão, ‘similar’ ao que pensa o mercador; não porém, pela dignidade do suor e do sustento do homem e, sim, por seu lucro potencial.

As instituições de educação, nesse enredo e na perspectiva capitalista, tinham e têm a tarefa de formar para o mercado, tornando o ensino um serviço ao capital. Ao descortinar tal configuração, originada em revoluções políticas, econômicas, socioculturais e afirmada pela classe burguesa ‘revolucionária’, até a sua afirmação no poder, questionamos: como é possível superar o ‘paradigma mercadológico’ da função escolar?

Objetivou-se, por esta razão, distinguir as práticas e interesses das escolas *do* e *no* Estado capitalista por meio da análise de artigos sobre educação nas Constituições e LDB’s, que destacam a função mercadológica da educação em sentido político *oficial*. Posteriormente, estabeleceu-se vínculos entre a escola real *do* capitalismo e uma escola possível *da* classe trabalhadora. Sabe-se que, em âmbito escolar, degladiam-se o modelo *produtivista* de escola, gerador de ‘empregabilidade’, exigido pelo empresariado e o modelo crítico, reflexivo, conscientizador e transformador, engendrado por profissionais que sofrem as pressões externas mas detém ‘alguma’ autonomia no progresso do trabalho interno. É disso que se tratou. Essa é, inclusive, a forma de divisão do artigo.

Justifica-se a produção pela intenção de pensar uma educação que não se molde para solucionar as crises de ausência de trabalhadores qualificados do sistema capitalista, mas que, principalmente, estimule a criticidade e a conscientização de que a educação é feita não somente dos anseios oportunistas dos ideólogos do capital e da compreensível procura dos estudantes por uma qualificação profissional, mas do entendimento da exploração e escravização a qual o aluno será futuramente exposto, se não tomar ciência da lógica do mercado. Na escola habita, quer queira o capital, quer não, trabalhadores-professores, trabalhadores-alunos e um coletivo capaz de reinterpretar a exigência mercantilista externa e de subvertê-la em prol das camadas populares.

Procedeu-se uma leitura qualitativa de caráter descritivo-analítica de fontes históricas documentais, procedimento que se somou ao estudo e recuperação de autores históricos da área de

educação crítica e do marxismo, base das interpretações apresentadas ao longo do texto e forma de ‘leitura de mundo’ do autor.

Políticas públicas e escola do Estado capitalista: a ‘formação trabalhista’ em meio às crises do capital

O desenvolvimento histórico do Estado Nacional no Brasil, entre os séculos XIX e XX, revela tentativas de alinhamento ao capitalismo universal de caráter liberal, em todas as suas dimensões e características. No *Estado capitalista brasileiro* em produção, no final do século XIX, promoveram-se as regulações ao trabalho assalariado, terras e propriedades, em substituição ao modelo escravagista de produção e existência social. Com isso, destacaram-se as classes antagônicas, dentre a *contradição* entre produção coletiva e enriquecimento individual.

Para a burguesia mundial, a escola é criada como elemento de *composição* e *recomposição* do *status quo*, isto é, reprodutora do modelo estratificado de sociedade. Nesse contexto, o objetivo da educação era servir as economias burguesas nacionais. No Brasil, elites rurais e pré-industriais. Germinar, portanto, a escola dual, uma à elite dirigente e outra às camadas populares exploradas, foi o esforço das classes dominantes. Para isso, as lutas pela gratuidade, obrigatoriedade e laicidade da instrução primária foram encampadas pelas nações ‘democráticas’. Ao tempo que essa estratégia ampliaria a dominação, diluiria os movimentos populares reivindicadores, combatidos em todo o globo. Para Leonel (1994),

[...] Tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses frente a grande crise do capital, na esteira da qual seguiam as lutas concorrenciais por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava. Ora, se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode ser mais adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito, submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus “deveres para com Deus” pelos seus “deveres para com o Estado” (LEONEL, 1994, p. 184-185).

A crise enfrentada na Europa, pelo excedente de trabalhadores e falta de trabalho, gerou um alto nível imigrações ao Brasil para os trabalhos no campo ‘deixados’ pela servidão e nas pequenas indústrias instaladas em alguns centros em processo de urbanização. A quantidade de colonos, escravos libertos, indígenas, camponeses, exigia a criação de uma escola nacionalizadora, além de formadora de operários baratos. Com a presença de estrangeiros, alguns, conhecedores das lutas de classes, a escola brasileira, que visava o ‘civilismo e conformação republicana’ tinha dois objetivos: nacionalizar e profissionalizar.

Para tanto, criaram-se leis e referenciais em educação; currículos com exigências ao ensino da língua nativa; a celebração de datas comemorativas em alusão a independência do Brasil; republicanização e heróis da pátria, tudo isso, para criar uma ‘cultura comportamental nacionalizada’ e comprometida com a continuidade da história de progresso nacional. Tal qual afirmou Ribeiro (2007), no começo da República faltava “[...] à sociedade brasileira um modelo de desenvolvimento eminentemente nacional e popular” (RIBEIRO, 2007, p. 86). Disso, por necessidade de manutenção da base elitista e da sobrevivência do homem nacional, a formação do ‘trabalhador brasileiro’ é a primazia.

Enquanto indagações são levantadas em relação à função histórica da escola na sociedade, verifica-se, por meio de documentos oficiais dos poderes público-políticos que, desde as primeiras menções de *princípios* e de *finals* do ensino no Brasil a exemplo da Constituição de 1934, há a intenção prioritária de formar para a labuta, ao menos, nas escolas públicas primárias, que ofereciam o grau máximo destinado às camadas populares, isto é, destinado àqueles que não fariam parte da burguesia dotadas de ensino secundário e do superior.

O Título V desta legislação, *Da família, da Educação e da Cultura*, no seu Capítulo II, *Da Educação e da Cultura*, Art. 149, no que concerne à finalidade da educação, apresentou que

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Destaca-se, em primeiro plano, que o *direito à educação*, ao lado da *liberdade*, é tema recorrente nos documentos históricos, demonstrando significativa ‘disputa’ entre a iniciativa privada e o poder público. A Constituição de 1934, de certa forma, encerra essa questão, demarcando o direito e a obrigatoriedade em âmbito nacional. Em segundo plano, observa-se que a *missão* da escola era possibilitar *eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação*, o que expõe o desejo de conformar, de moralizar o brasileiro nos moldes positivistas, bem como de prepará-lo ao mercado.

Na ‘*Constituição Polaca*’ (1937) no limiar da ditadura varguista, no Art. 129 da seção *Da Educação e da Cultura*, ressaltou-se, por meio do *pensamento educacional profissionalizante*, que “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937). O “primeiro dever de Estado” para o capitalismo, portanto, é profissionalizar o seu povo, para satisfazer as carências mercadológicas e as constantes transformações dos ofícios no país que requeriam, cada vez mais, especialização para o entendimento e execução de tarefas. Um ensino destinado às *classes menos favorecidas* é substancial na afirmação de que se procurou institucionalizar, no Brasil, distintos ensinos e destinos às camadas populares.

Jamil Cury (2005), ao analisar a elaboração e execução contextual do regulamento no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino público no Brasil, esclarece que a

A Constituição outorgada de 1937 retirou a vinculação de impostos para o financiamento da educação, restringiu a liberdade de pensamento, colocou o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação escolar. Nas escolas públicas os mais ricos deveriam assitir os mais pobres com uma *contribuição módica e mensal para a caixa escolar*. A relação educação e ditadura é aqui paradigmática: ameaças de censura, restrições de várias ordens, insistência em organizações de jovens sob a figura do *adestramento físico e disciplina moral nos campos e nas oficinas* (art. 132), imposição do patriotismo e destinação do ensino profissional às *classes menos favorecidas* (CURY, 2005, p. 25 [itálico do autor]).

A parceria entre a *iniciativa privada* e o *Estado capitalista* foi e é indicada diretamente nas leis do Brasil. Como exemplo, cita-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo lançamento ocorreu em 1961, às vésperas do golpe militar de 1964, depois de uma discussão de quase quinze ano

diante das exigências nacionais de uma “diretriz geral” para toda a educação. Sobre o pós-1945, Morosini (2011, p. 314) explica que o “[...] declínio do processo econômico acoplado à democratização política propiciou a eclosão de um clima de discussão sobre os rumos do desenvolvimento da sociedade brasileira”. De todo modo, com o fim do governo Vargas e a retomada de alguns aspectos da Constituição de 1934, como a “[...] vinculação de impostos para o financiameto da educação cmo direito de todos, a distinção entre a rede pública e a privada, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Repõe em termos federativos a autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino” (CURY, 2005, p. 25).

A LDB de 1961 era textualmente mais branda. Em seu Título I, *Dos fins da Educação*, salientava, por exemplo, “a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade” (BRASIL, 1961) e tópicos similares. Em contrapartida, no auge da ditadura, foi divulgada outra versão da LDB, com suas metas bem definidas no Capítulo I, *Do Ensino de 1º e 2º graus*: “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Em uma sociedade em que o índice de analfabetismo era alto, bem como eram prioridades a estabilização da indústria de bens de consumo não duráveis e a recuperação econômica, a ‘autorrealização’ podia ser entendida como ter um emprego e um salário; dessa forma, diminuía-se a tal ‘cidadania’ a *trabalhar* e a *subsistir*. As décadas de 1960 e de 1970 atestaram o emergir de novas tendências pedagógicas, em superação ao *escolanovismo* e ao *tradicionalismo*, as quais procuravam aprimorar a escola como área de produção de trabalhadores por meio do *tecnicismo* escolar, cuja base era a *teoria do capital humano* de Schultz (SAVIANI, 2013).

A última versão da LDB, de 1996, foi resultado de discussões e de debates tanto daqueles que pretendiam um ensino voltado à transformação social quanto dos que vislumbravam a qualificação do sistema liberal histórico, na faceta neoliberal, requerendo da escola o papel de fundo a essa manutenção e a reorganização no mundo das novas tecnologias e mercados. Em seu Título II, *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, consta o seguinte: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Mediante o exposto e pensando nos moldes da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que reformou o ensino médio, mas, antes disso, na Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que procurou retirar integralmente do ensino o caráter *histórico-crítico*, abdicando integralmente da *formação cidadã* e entregando completamente e unicamente a educação ao propósito ‘trabalhista’, questiona-se, antes de debater qual é a função da educação, o seguinte: *a quem serve a instituição escolar?*

Se instituições educativas públicas são do Estado, o qual, por sua vez, além de ser *do* povo, detém – e exerce – o ‘poder’ por meio de seus *representantes*, não seria coerente dizer que as escolas são do povo e para o povo? No entanto, se o Estado não pertence ao povo, mas aos detentores do capital, ou seja, às classes dominantes, a quem pertence a escola estatal? A resposta é simples: exclusivamente ao capital. A escola remete-se a este, respeita-o, forma para ele e pede a sua benção ao propor e/ou avaliar qualquer proposta educacional.

Uma das medidas da MP n.º 746 (BRASIL, 2016) era a não obrigatoriedade das disciplinas de artes, de educação física, de filosofia e de sociologia, o que indica o descaso do poder público com o, suposto, “pleno desenvolvimento do educando” e da real significação *da educação do Estado: ela não é do povo, mas para o povo*, seguindo, sempre, os anseios das classes dominantes. Para justificar tal ação, o Ministério da Educação (MEC) alegara não ter suprimidos conteúdos, mas os colocados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, o § 2º confirmou a obrigatoriedade (BRASIL, 2017), diante da pressão de parlamentares de oposição ao governo central.

Outras discussões polêmicas referentes à carga horária, aos itinerários formativos, ao notório saber e ao enfatizado ensino mais exato, positivo, de ‘competência técnica’ e que apequena, mais, a importância das ciências humanas foram realizadas na tramitação e na prática. Depois de quatro meses e de 567 emendas, foi sancionada, em 16 de fevereiro de 2017, a Lei n.º 13.415, que, até agora, pouco fez, a considerar as dificuldades e o valor de implantar uma escola integral, de estruturá-la, de organizar o currículo e de contratar professores, sejam eles diplomados ou não (para o ensino profissional).

Em relação ao questionamento anteposto, ‘a quem serve esta instituição?’, a assertiva ‘ao capital’ fortifica-se. Assim colocado, porém, é vago; identifica o capitalismo como uma *coisa inumana*, uma força autônoma que direciona o Estado e não é disso que se trata. ‘O capital’ não é um corpo, um artigo; é o resultado da *exploração da classe trabalhadora*, gerado pela *contradição* entre a produção coletiva e a apropriação individual. Para que exista, são necessários capitalistas, os quais se constituem na forma de classe dominante e determinam os rumos das instituições pertencentes ao Estado capitalista que, de outro modo, estabilizam-se como aparelhos de Estado, oficiais (públicos) e extraoficiais (privados), para servirem aos burgueses no controle e na docilização dos dominados.

Nesse caso, a escola *do* Estado capitalista não pode ser diferente de uma *escola capitalista*. Por isso, aquela incorpora, em sua realidade, características básicas do sistema que historicamente a propôs, o que implica dizer que não somente a sua manutenção depende do *poder público-capitalista como Estado*, mas que a sua lógica escolar de funcionamento deve incutir sintomática similar à do emprego, meritocrática e competitivista, a qual é transformada em ‘metodologias’, que englobam comparação de rendimento entre estudantes; ‘fichamento’ de alunos; punição e promoção; preterição de discentes ‘fracos’ ou ‘acima da média’; tudo isso com o intuito de atingir uma padronização nos *modos de produção escolar* para o mercado. Explica Carvalho (1989) que

a educação se afigura como um ‘serviço’ e a escola como a sua ‘institucionalização’ – forma adequada para, a um só tempo, ‘satisfazer’ e controlar as necessidades educacionais e ocupacionais em demanda. Com isto, tentou-se indicar que no

capitalismo monopolista, a educação assume, cada vez mais, a função de assistência/controlar, constituindo-se numa resposta adequada a esta fase do antagonismo das classes, caracterizada, entre outros aspectos, pela expansão do proletariado urbano (CARVALHO, 1989, p. 134).

Ao considerar que a *escola capitalista serve exclusivamente aos capitalistas* e que as camadas populares não fazem parte desta, as instituições de educação do mundo do capital não existem para auxiliar os dominados e, sim, os dominantes, mantendo os contornos básicos dessa forma histórica, colaborando com a petrificação dos deveres da classe trabalhadora para o suprimento dos ‘direitos’ da burguesia. Com o apoio das instituições (família, igreja, mídia, polícia, exército, tribunais, prisões etc.), a escola *do* Estado, engendrada pelo capital, funda-se como sustentáculo da opressão às classes dominadas e, concomitantemente, de seu propagandismo.

A escola *do* Estado capitalista, portanto, é fabril-industrial, é entreguista. Sobre o mercado, Marx (1983, p. 17, grifo do autor) escreveu que, “Na realidade, o que os operários vendem por dinheiro ao capitalista é a sua *força de trabalho*”. Não se pode dizer, desse modo, que o mercado compra trabalhadores (antes estudantes); ele compra a sua força, o seu corpo e a sua vida. Conclui-se, então, que a escola *do* Estado capitalista tem a intenção de preparar e de vender a força de trabalho dos alunos aos capitalistas, mantendo ativa as margens de lucro dos dominantes, bem como as margens de exploração, de fragmentação e de alienação dos dominados.

Fundamentos para uma escola no Estado capitalista (escola do proletariado): a consciência de classe

Do sistema de produção capitalista originou-se a ‘classe trabalhadora’, antagônica aos interesses dominantes. A escola *do* Estado capitalista surge, portanto, como reprodutora dessa configuração. A contradição está no fato de que, mesmo com os objetivos da burguesia e o seu pertencimento *oficial*, a escola pública não pode ser unicamente do capital, pois, na prática, é constituída, predominantemente, pelo proletariado (alunos, professores e funcionários), o que possibilita a existência de não somente uma escola *do* Estado capitalista, mas de uma escola *no* Estado capitalista, ou seja, uma instituição *da* classe trabalhadora *no* Estado capitalista.

Saviani (1995), em *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, apresenta um excepcional recurso ao trabalho educacional. Nessa obra, fica evidente que a escola, além de ser um espaço ideológico, de confrontos de *ideias* e de *fraseologias* (MARX; ENGELS, 2002), deve ser, sobretudo, um lugar de formação histórico-crítica, por meio de práticas sociais. Como dito, trata-se de uma escola exclusivamente *das* (como posse) camadas populares, pertencendo somente geográfica e financeiramente ao Estado, que é mantido pelos trabalhadores. É necessário que, por meio da escola, efetive-se e se construa parte da *consciência de classe*.

Para isso, é preciso ocupar-se de dois mundos: o ‘real’ e o ‘potencial’ (história feita e se fazendo). Negar o primeiro, que existe, ou o segundo, existindo e por existir, é negar o desenvolvimento histórico. Nesse caso, o estudo da história e a conscientização de classe são fundamentais. Para Eric Hobsbawm

(1998, p. 64), “A história só fornece orientação, e todo aquele que encara o futuro sem ela não é só cego mas perigoso, principalmente na era da alta tecnologia”.

Na concepção burguesa, tratar de futuro é alienar o presente; neste artigo, entende-se que é organizar os recursos disponíveis, inclusive os *oferecidos* indiretamente pelos dominantes (como a escola), projetando a baixa do Estado capitalista. Para tal tarefa, *tomar o Estado* é uma das etapas, mas não pelo modelo de tomada violenta, impossível com a ausência de utensílios práticos e, sim, na aproximação ‘concedida’ pelo próprio capitalismo, por meio do uso do Estado. De acordo com Engels (2011),

À medida que a produção capitalista transforma, cada vez mais, a grande massa da população em proletários, cria o exército que deve ou morrer miseravelmente ou realizar essa revolução. À medida que obriga a conversão dos grandes meios de produção socializados em propriedade do Estado, indica o caminho para a realização dessa revolução. O proletariado, depois de se ter apoderado do poder público, transforma os meios de produção em propriedade do Estado (ENGELS, 2011, p. 91).

A apropriação da instrumentalização político-teórico-filosófica é a principal meta do exercício escolar. Antecede a ‘apropriação maior’. A dominação não se faz por meio das palavras ou das ideias, mas pela materialidade. O poder econômico elege seus ideários, conceitos, sonhos, artes, parâmetros, os quais são compartilhados às camadas populares por meio de códigos abstratos. Os dominados, por exemplo, são capazes de reconhecer uma música, uma pintura, um filme ou uma apresentação teatral preferida pela elite, no entanto, não têm a permissão de eleger quaisquer manifestações (danças, gêneros musicais, artes de rua, práticas esportivas); quando escolhidas, são, imediatamente, rotuladas pela burguesia como ‘subculturas’, por isso, para a classe dominante, são ‘inferiores’, causando a alienação do povo à sua própria expressão existencial.

Essas seleções não são motivadas por um *gosto superior* da burguesia, mas pela possibilidade material que detém de difundir e de reproduzir seus *produtos*, constituindo, dessa forma, o *mundo da dominação*. Neste ponto, utiliza-se a ideia de Saviani (2012, p. 71), segundo o qual a imprescindibilidade da *instrumentalização* advém “[...] da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vive”. Apropriar-se do *saber erudito* é (re)conhecer o fundamento estruturante da dominação.

Por outro lado, isso não implica marginalizar o *saber popular*, que, inclusive, tornou-se *erudito* quando cooptado. Salienta Saviani (1995, p. 94) que “Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas”. Vale ressaltar que a estabilização dos *padrões*, das *acepções* e dos *saberes eruditos* proporcionada pelas classes dominantes e por seus aparelhos possibilita que esses saberes sejam transformados em conhecimentos sistematizados, sendo codificados e quase ilegíveis aos dominados que apreendem somente suas arestas, não podendo inserir-se no âmbito dos dominadores. Explica Saviani (1995) o seguinte:

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e

espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 1995, p. 94-95).

Paulo Freire, por sua vez, não acreditava em uma “propaganda libertadora” nem em uma escola capaz de criar um ‘programa’ que compreendesse as especificidades do educando, pois este tem, em sua experiência de vida, os fundamentos de sua existência, por meio dos quais poderá entender a sua posição e ‘despertar’. Afirma o intelectual: “é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento” (FREIRE, 2011, p. 75). Pedagogicamente, embora existam distinções teórico-metodológicas entre Freire (2011) e Saviani (1995; 2012), como em relação aos ‘pontos de partidas e de chegadas’; aos ‘conteúdos clássicos’; à ‘didática’; aos ‘saberes populares e eruditos’ etc., é certo que as suas finalidades coincidem, uma vez que giram em torno de uma educação conscientizadora, que contribua, verdadeiramente, para um projeto maior de luta e de libertação.

Se a libertação é interesse da escola *do* proletariado, não o é na escola *do* Estado capitalista. Anteriormente, apontou-se o ‘rompimento de vínculo’ com o fictício ‘mantenedor’ (Estado capitalista); é preciso, porém, estender essa ação à *escola capitalista* e aos professores reacionários, afinal, nem todos os que exercem a profissão defendem o interesse popular ou se aprofundam ao ponto de conceberem a educação como algo que ultrapassa o seu holerite. Ressalta-se que não se trata de partidarismos, frases; jargões; mantras; panfletagens; mas de politização, história, criticidade, conscientização, o que deve ser feito com base no mundo concreto, não no de ideias e de estatutos.

Esta premissa ‘partidarista-politiqueira’ aliás, deve distanciar-se da prática, haja vista que a politização guarda conexões com a partidarização, mas esta, isoladamente, não detém materialidade para representar a classe trabalhadora, tornando-se, com o tempo, uma multiplicidade de mantras, de discursos e de jargões de estatutos partidários. A ‘mobilidade política’ é oriunda das necessidades materiais da classe trabalhadora. Essa distinção é problemática ao intelectual, como esclarece Maximo (2000, p. 108), apoiado em Gramsci: “Um dos problemas que dizem respeito à função intelectual, no partido de novo tipo, é a necessidade de definir a vontade coletiva geral, no sentido moderno”. A vontade política e, em potencial, partidária é historicamente coletiva ou deveria ser. Nesse sentido, o autor complementa que essa vontade é “[...] consciência atuante da necessidade histórica”; é “[...] protagonista de um drama histórico real e efetivo” (MAXIMO, 2000, p. 108).

Se o trabalho político-educacional deve ser em prol da classe trabalhadora, aqui o intuito não é condenar posicionamentos políticos distintos, destarte, é justamente disso que se trata a politização. Falar sobre politização é falar sobre diálogos. A contraposição argumentativa dentro da escola é benéfica, pois amplia a percepção sociopolítica dos educandos; consequentemente, aproxima-os criticamente dos conteúdos desenvolvidos, qualifica a sua capacidade de interpretação, marginaliza a tradicional postura ortodoxa, comumente produzida quando se estabelecem ‘verdades inquestionáveis’ (FREIRE, 2011). Isto posto, é impossível ser favorável a qualquer tipo de projeto cujo objetivo é diminuir ou acabar com

debates escolares e amordaçar professores e alunos, a exemplo do ‘Escola sem Partido’ (que tem partido), se não se pode negar que, curricularmente, ciência, política e educação são o cerne do trabalho escolar.

Existem diferenças essenciais e evidentes entre prática partidarista e ação pedagógica – que é política.

[...] a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a agajar-se na luta pela libertação (SAVIANI, 2012, p. 87).

Educação *do* proletariado exige, obrigatoriamente, sua desvinculação da escola *do* Estado capitalista, isto é, dos sujeitos e das tipologias que compõem um ensino que não seja voltado aos conteúdos escolares (clássicos); de métodos que visam a *confraternização* dos indivíduos em sala, mas desconhecem que os laços entre os homens derivam das relações históricas de produção; que reduzem o conhecimento a apostilas e a livros didáticos; que apontam o bom aluno como o detentor da melhor memória; que confundem politização com partidarização pura, proporcionando, dessa forma, segregação escolar; que não promovem a escola como um âmbito capaz de colaborar para um projeto de nação mais consciente e crítico.

Este artigo faz referência a uma atividade real, substanciada no trabalho escolar que se distancia do ‘mundo das ideias’. A *instrumentalização*, apontada anteriormente, só poderá ser coerente quando situada dentro de ‘práticas’. Saviani (2012, p. 70-76) aponta que, tanto no ponto de partida, *prática social (inicial)*, quanto no de chegada, *prática social (final)*, perpassando pela *problematização* e pela *catarse*, preza-se por um uso transformador da educação, o qual deve ser o resultado do processo educacional.

O ‘ponto de chegada’ é a completa refutação do Estado capitalista, da sua escola e das suas instituições; assim, não seria mais aceitável *coisificar* o trabalhador, o que só é possível com a sua libertação. A obrigação da escola para com a classe trabalhadora é empenhar-se na formulação e na oferta de uma educação crítica e reflexiva, que proporcione, após a formação, uma atuação consciente e transformadora. Demarcaram Marx e Engels (2002, p. 29) que “A ‘libertação’ é um fato histórico, não um fato intelectual, e é efetuada por condições históricas”. Assentiu Freire (2011, p. 93, grifo do autor) ao afirmar que “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Alertamos que a ‘lógica do capital’ não pode ‘esperar’ para ser ‘rompida’ somente após a conscientização da classe trabalhadora ou tornar-se cúmplice dos trabalhadores. A escola, que atinge a maioria das pessoas das camadas populares, deve, em sua *práxis*, rejeitar eminentemente o modelo capitalista nas próprias formulação e concepção de escola e de práticas escolares, como afirmado em trecho anterior. O espaço escolar deve ser essencialmente formativo, crítico e integrador. Alerta Mészáros (2008) que

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifos do autor).

A escola *do* proletariado deve privilegiar os conteúdos clássicos, a herança cultural produzida pelo homem que revela, em sua evidenciação, os mecanismos de dominação utilizados pela burguesia. Então, a prática social realizada pela escola precisa pautar-se na contínua história dos homens em sua *totalidade* e não em uma reducionista *ciência do passado*, que em nada diz respeito à formação humana, mas à produção de símbolos e de iconografias que são parte do modelo de inculcação burguesa.

De outro modo, Mészáros (2008, p. 35, grifos do autor) pondera que “as soluções não podem ser apenas *formais*; elas devem ser *essenciais*”, ou seja, a escola *do* proletariado tem uma responsabilidade maior do que proporcionar uma dita formação científica; ela deve oferecer um aparato político-histórico, que desautorize o argumento ‘naturalista’ de destinação do pobre, dos seus trabalhos e da sua vida. Ninguém nasce com destino; a história é feita e não acabada. Inacabado é o homem, bem como a sua história. A escola, tão inacabada quanto o ser humano, deve ser modelada a fim de favorecer a classe dominada.

As instituições educacionais públicas são componentes materiais de um Estado democrático, o que impede que sejam, unicamente, um expoente ideológico; elas são recursos de classe, podendo ser utilizadas tanto pela dominante quanto pela dominada. Aos profissionais da educação, compreendendo o caráter processual e gradativo do exercício educacional transformador, cabe o entendimento de que uma escola pública deve servir exclusivamente ao público e não a particulares, oferecendo àquele uma formação esclarecida e comprometida com as camadas populares.

Considerações finais

A história da escola e da sociedade é a história da luta de classes. Essa instituição, privilegiada, reserva interesses de dominados e de dominantes, sendo alvo de cobiças e de uma série de implementações, sejam de ordem política-regulamentar, filosófica, histórica, cultural, que pretendem formatar a escola de acordo com os grupos que a organizam. Excluem-se aqui o ensino e a formação escolar sem intencionalidades, isto é, ‘neutros’ ou ‘imparciais’, como querem os ideólogos do ‘Movimento Escola sem Partido’. Desde a política institucional até a atuação dos mestres, há parcialidades, há objetivos, há projetos de sociedade.

Ao se recuperar o problema deste artigo “*como é possível superar o ‘paradigma mercadológico’ da formação escolar?*”, conclui-se que, se profissionais da educação, conscientes da responsabilidade *para* e *com* as camadas populares e em posição de *desigualdade inicial* em relação aos alunos, entenderem que o ensino oferecido deve prezar não pela inculcação e pela singularização técnico-científica, mas por um processo

educativo crítico, expansivo, complexo, que suprima o seu caráter mecânico, autoritário e adequado, então, a escola poderá contribuir a um projeto político e socio-histórico.

Se não é possível um Estado que se comprometa radicalmente com a escola e com a libertação, talvez seja possível uma escola que se comprometa radicalmente com o Estado e com a libertação. Nesse contexto, vale ressaltar que a compreensão da existência de classes e de dois estados em um (*do capital e do proletariado*) é indispensável a essa apreensão. Enquanto o Estado capitalista tem seus pilares no privilégio de poucos, distanciando-se da violência, da calamidade, do risco social e da realidade, o Estado do proletariado é a própria manifestação do real, que agrega, de forma antônima, os valores anteriores à precarização de seus serviços, entre eles, a educação.

A formação político-científica aliada aos conhecimentos clássicos e de mundo é a tarefa fundamental da escola, que, mesmo limitada, pode fazer mais do que faz atualmente. Problematizar o sentido da educação, tanto aos mestres, quanto aos estudantes vai permitir uma instrumentalização, junto aos mecanismos usados para a dominação histórica, direcionada especificamente para a luta e a transformação social. Registrou Freire (2016, p. 77) que se “[...] a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Todos dependem e dependerão da escola. Assim, a produção de uma escola *dos* trabalhadores é projeto plausível para uma conversão da sociedade capitalista.

Referências:

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso: 19 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 19 dez. 2019.

- BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso: 19 dez. 2019.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1935]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso: 19 dez. 2019.
- CARVALHO, O. F. de. **A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo, SP: Iglu Editora LTDA, 1989.
- CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2. ed. São Paulo, SP: EDIPRO, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. 3ª. ed. Organização e participação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.
- HOBBSBAWM, E. **Sobre história**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.
- LEONEL, Z. **Contribuição à história da escola pública (elementos para a crítica da teoria liberal da educação)**. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1994.
- MARX, K. **Trabalho assalariado e capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Global, 1983. (Coleção Bases; 27)
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã, 1.º capítulo: seguido das Teses sobre Feuerbach**. São Paulo, SP: Centauro, 2002.
- MAXIMO, A. C. **Os intelectuais e a educação das massas: o retrato de uma tormenta**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 76)
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho)
- MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 296-323.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação)
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

Notas

¹ Doutorando em História e Historiografia da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professor colaborador nos cursos de Pedagogia e Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduado em licenciatura em Educação Física e Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (Cornélio Procopio, PR), especialista em docência em Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Câmpus Maringá, PR), mestre em História e Historiografia da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (Maringá, PR). Membro do Grupo de estudos e pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) -

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7608843060183888>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7922449569419502>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9045-4003>. E-mail: andre.prof.ef@gmail.com.

² Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Maringá (UEM), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) (Maringá, PR). É líder no Grupo de estudos e pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE) - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7608843060183888> e participa do Grupo de Estudos Sociedade, História e Educação no Brasil (HISTEDBR). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3874168724032825>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7359-4562>. E-mail: mcgm.uem@gmail.com.

Recebido em: 19 de novembro de 2020

Aprovado em: 13 de setembro de 2021